



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL
DOUTORADO EM SERVIÇO SOCIAL**

ANDRÉA ALICE RODRIGUES SILVA

**TRABALHO DOCENTE NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR PRIVADAS
NO ESTADO DO PIAUI: significados e tendências**

**RECIFE
2017**

ANDRÉA ALICE RODRIGUES SILVA

**TRABALHO DOCENTE NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR PRIVADAS
NO ESTADO DO PIAUI: significados e tendências**

Tese apresentada ao Programa de Pós Graduação em Serviço Social da Universidade Federal de Pernambuco como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutorado em Serviço Social.

Orientadora: Prof^a Dr^a. Juliane Feix Peruzzo.

RECIFE

2017

Catálogo na Fonte
Bibliotecária Ângela de Fátima Correia Simões, CRB4-773

S586t

Silva, Andréa Alice Rodrigues

Trabalho docente nas instituições de ensino superior privadas no estado do Piauí:
significados e tendências / Andréa Alice Rodrigues Silva. - 2017.

142 folhas: il. 30 cm.

Orientadora: Prof.^a Dra. Juliane Feix Peruzzo.

Tese (Doutorado em Serviço Social) – Universidade Federal de Pernambuco. CCSA,
2017.

Inclui referências e apêndices.

1. Política educacional. 2. Expansão e interiorização. 3. Trabalho. I. Peruzzo, Juliane
Feix (Orientadora). II. Título

361 CDD (22. ed.)

UFPE (CSA 2018 – 028)

ANDRÉA ALICE RODRIGUES SILVA

**TRABALHO DOCENTE NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR PRIVADAS
NO ESTADO DO PIAUI: significados e tendências**

Aprovado em 14/12/2017

BANCA EXAMINADORA

Profª Drª. Juliane Feix Peruzzo

Profª Drª. Ângela Santana do Amaral

Prof Dr. Daniel Alvares Rodrigues

Profª Drª. Maria Dalva Macedo Ferreira

Profª Drª. Marinês Coral

RECIFE

2017

A todos que sonham e lutam!

Em especial aos que se dedicam a construção de uma universidade pública, gratuita e de qualidade.

A cada docente, que em seu cotidiano, por vezes, perverso, buscam saídas coletivas para a transformação da realidade.

In memoriam à Professora Anita Aline de Albuquerque Costa.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, à minha tia Maria do Carmo, e aos meus familiares que estão ao meu lado em todos os momentos da minha vida. Em todo esse tempo de estudo na UFPE, vocês foram fundamentais. Obrigada por tudo. AMO VOCÊS!

À Letícia Cabral, que está nas batalhas diárias comigo. Sempre sonhando, realizando e concretizando o amor.

Às minhas amigas e aos meus amigos de Fortaleza (em especial, aos da UECE), Recife, Picos, Petrolina e de todo o Brasil. A todas as vivências. Enfim, a todos que conheci no CALSS UECE, no MESS, na Consulta Popular e na luta pela concretização do projeto popular. Em especial à Gleisa, à Ana Gusmão e sua família (Mateus, Lara e Chico), companheiras sempre presentes nessa minha estadia no Recife e, com certeza, no restante de minha vida.

À minha turma de doutorado, que vivenciei comigo a jornada árdua de estudo e trabalho. Só quem passa por isso, sabe realmente o que é.

Às professoras da UFPE. Em especial à professora Juliane Peruzzo, que me orientou na elaboração deste trabalho, pela sua coerência intelectual, pessoal e profissional. Obrigada pela dedicação e paciência. À Ana Cristina Vieira, pelo acompanhamento durante esses 4 anos de batalha. Gostaria de agradecer ainda, a Professora Anita Aline de Albuquerque Costa (*in memoriam*).

Às professoras da UECE, que tiveram sua participação indireta nesse processo.

Enfim, agradeço a todas as 'toupeiras' desse mundo, que se mexem e corroem as estruturas do capitalismo em busca de outra sociabilidade.

Entre livros, estudos, trabalho, saudades, alegrias, muito aprendizado, poesia, mística, sonhos e lutas.

Tocando em Frente

Almir Sater

Ando devagar porque já tive pressa
Levo esse sorriso porque já chorei demais
Hoje me sinto mais forte, mais feliz, quem sabe?
Só levo a certeza de que muito pouco eu sei
Ou nada sei.

Conhecer as manhas e as manhãs,
O sabor das massas e das maçãs,
É preciso amor pra poder pulsar,
É preciso paz pra poder sorrir,
É preciso a chuva para florir

Penso que cumprir a vida seja simplesmente
Compreender a marcha e ir tocando em frente
Como um velho boiadeiro levando a boiada
Eu vou tocando os dias pela longa estrada eu vou
Estrada eu sou.

Conhecer as manhas e as manhãs,
O sabor das massas e das maçãs,
É preciso amor pra poder pulsar,
É preciso paz pra poder sorrir,
É preciso a chuva para florir.

Todo mundo ama um dia todo mundo chora,
Um dia a gente chega, no outro vai embora
Cada um de nós compõe a sua história
Cada ser em si carrega o dom de ser capaz
De ser feliz.

Conhecer as manhas e as manhãs
O sabor das massas e das maçãs
É preciso amor pra poder pulsar,
É preciso paz pra poder sorrir,
É preciso a chuva para florir.

Ando devagar porque já tive pressa
E levo esse sorriso porque já chorei demais
Cada um de nós compõe a sua história,
Cada ser em si carrega o dom de ser capaz
de ser feliz.

Conhecer as manhas e as manhãs,
O sabor das massas e das maçãs,
É preciso amor pra poder pulsar,
É preciso paz pra poder sorrir,
É preciso a chuva para florir.

RESUMO

O objetivo dessa tese foi analisar o trabalho docente nas Instituições de Ensino Superior privadas, buscando desvelar seus significados e tendências frente ao processo de expansão e interiorização da educação superior no estado do Piauí. A princípio, a pesquisa caracterizou-se como bibliográfica baseada em livros, dissertações, teses, documentos, artigos, dentre outros, sendo que os documentos priorizados foram os do Ministério da Educação (MEC) e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Legislação e Documentos (INEP). Num segundo momento, foi realizada uma pesquisa de campo por meio de entrevistas semiestruturadas, cujos participantes foram 9 docentes assistentes sociais. A intenção foi identificar o perfil destes docentes, suas trajetórias de formação e intervenção nessa profissão, as motivações que os levaram a lecionar numa IES privada interiorizada, bem como seus projetos frente a essa inserção profissional. O estudo identificou questões referentes à política educacional universitária brasileira, e sua relação com o direcionamento privatista estabelecido pelos organismos internacionais no contexto da contrarreforma. Abordou a expansão e a privatização do ensino superior, destacando o processo de mercantilização e interiorização da educação do período ditatorial até os anos 2000. Evidenciou o processo de empresariamento da educação com a privatização e o aumento do número de IES, reforçando a aliança do Estado com os empresários, na direção da consolidação de um 'mercado educador', através de parcerias público-privadas. Destacou-se também, o período do governo Lula, no qual se observou, particularmente, no que tange ao acesso nas IES, a utilização de estratégias como o EAD, o PROUNI e o FIES. Expôs ainda, o discurso da interiorização, onde este aparece como 'consequência inevitável' da ampliação de oportunidades de serviços, apresentando-se como fator de consolidação e desenvolvimento de cidades interioranas. Com a investigação, observou-se elementos gerais da interiorização dos cursos de graduação no Nordeste brasileiro, e particularmente no estado do Piauí. No caso do Piauí, conclui-se que este contexto implica uma ampliação do mercado de trabalho para o docente. Esta ampliação ocorre através do pacto do empresariado com o poder público estatal, e conforme um mercado de trabalho docente explorado, pelos diferentes vínculos empregatícios, pela forma de contratação, de remuneração e de jornada de trabalho e, pela subsunção do trabalho docente ao processo educacional mercantil. Implica ainda, na formação profissional dos discentes, devido à dissonância do projeto político-pedagógico das instituições privadas, com o projeto profissional crítico do Serviço Social.

Palavras-chave: Política Educacional, Expansão e Interiorização, Trabalho.

ABSTRACT

The aim of the thesis is to analyze the teaching work in private higher education institutions, seeking to unveil their meanings and tendencies in the process of expansion and internalization of higher education in the State of Piauí. This is done through a research using bibliographical, documentary and field sources. The bibliographical research was carried out through books, dissertations, theses and articles. The documents prioritized were those of the Ministry of Education (MEC) and National Institute of Studies and Educational Research Anísio Teixeira Legislation and Documents. (INEP). Already, field research was carried out through semi-structured interviews with 9 social worker teachers. With the intention of identifying the profile of these teachers, their trajectories of training and professional intervention, the motivations that led them to teach in an internalized private IES and their projects in front of this professional insertion. The study identifies issues related to the Brazilian university education policy and its relation with the privatization direction established by the international organizations in the context of the counterreformation. It addresses the expansion and privatization of higher education, highlighting the process of commodification and internalization of education in the dictatorial period up to the year 2000. It shows the process of entrepreneurship of education with the privatization and the increase of the number of IES, reinforcing the state alliance with entrepreneurs towards the consolidation of an "educator market" through public-private partnerships. It highlights the period of the Lula government, in which it is observed, particularly, in relation to access in IES with the use of strategies such as EAD, PROUNI and FIES. It also presents the discourse of internalization, where it appears as an "inevitable consequence" of the expansion of service opportunities, presenting itself as a factor for the consolidation and development of inner cities. With the investigation, it is evident general elements of the internationalization of undergraduate courses in the Brazilian Northeast and individuals of the State of Piauí. In the case of the State of Piauí, it is concluded that, this context implies an expansion of the labor market for the teacher. This expansion occurs through the pact of business with the state public power and forms an overexploited teacher labor market, by different employment links, by the form of hiring, remuneration and working day, and by the subsumption of teaching work to the commercial educational process. It also implies the professional formation of students, due to the dissonance of the political-pedagogical project of private institutions with the critical professional project of Social Work.

Keywords: Educational Policy, Expansion and Internalization, Work.

RESUMEN

El objetivo de la tesis es analizar el trabajo docente en las Instituciones de Enseñanza Superior privadas, buscando desvelar sus significados y tendencias frente al proceso de expansión e interiorización de la educación superior en el Estado de Piauí. Esto a través de una investigación con la utilización de fuentes bibliográficas, documentales y de campo. La investigación bibliográfica fue realizada a través de libros, disertaciones, tesis y artículos. Los documentos priorizados fueron los del Ministerio de Educación (MEC) e Instituto Nacional de Estudios e Investigaciones Educativas Anísio Teixeira Legislación y Documentos. (INEP). La investigación de campo se realizó por medio de entrevistas semiestructuradas con 9 docentes asistentes sociales. Con la intención de identificar el perfil de estas docentes, sus trayectorias de formación e intervención profesional, las motivaciones que las llevaron a enseñar en una IES privada interiorizada y sus proyectos frente a esta inserción profesional. El estudio identifica cuestiones referentes a la política educativa universitaria brasileña y su relación con el direccionamiento privatista establecido por los organismos internacionales en el contexto de la contrarreforma. Se aborda la expansión y la privatización de la enseñanza superior, destacando el proceso de mercantilización e interiorización de la educación en el período dictatorial hasta los años 2000. Evidencia el proceso de empresariado de la educación con la privatización y el aumento del número de IES, reforzando la alianza del Estado con los empresarios en la dirección de la consolidación de un "mercado educador", a través de alianzas público-privadas. Destaca el período del gobierno Lula, en el que se observa, particularmente, en relación al acceso en las IES con la utilización de estrategias como el EAD, el PROUNI y el FIES. En el caso de las mujeres, la mayoría de las veces, la mayoría de las veces, la mayoría de las veces, Con la investigación, se evidencian elementos generales de la interiorización de los cursos de graduación en el Nordeste brasileño y particulares del Estado de Piauí. En el caso del Estado de Piauí, se concluye que, este contexto implica una ampliación del mercado de trabajo para el docente. Esta ampliación ocurre a través del pacto del empresariado con el poder público estatal y conforma un mercado de trabajo docente superexplotado, por los diferentes vínculos de trabajo, por la forma de contratación, de remuneración y de jornada de trabajo y, por la subsunción del trabajo docente al proceso educativo mercantil. Implica, además, en la formación profesional de los discentes, debido a la disonancia del proyecto político-pedagógico de las instituciones privadas con el proyecto profesional crítico del Servicio Social.

Palabras clave: Política Educativa, Expansión e Interiorización, Trabajo.

LISTA DE GRAFICOS

Gráfico 1 – Número de IES Públicas e Privadas no Brasil (1995-2015)

Gráfico 2 – Número de contratos FIES por ano em IES do Brasil (2003-2014)

Gráfico 3 – Número total de Docentes (em Exercício e Afastados) – (1995-2015)

Gráfico 4 – Número de IES privadas por região do Brasil

Gráfico 5 – Número Total de Funções Docentes (Em Exercício e Afastados) nas IES do Nordeste e nas privadas do Nordeste (2000-2015)

Gráfico 6 – Numero de cursos de graduação presencial das décadas de 1990 a 2010 no Piauí

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Número total de docentes em IES presenciais em cursos de graduação no Brasil (BR), no Nordeste (NE) e no Piauí (PI) - 1995-2015

Tabela 2 – Número de Vagas Oferecidas nos Cursos de Graduação Presenciais, segundo a Unidade da Federação e a Categoria Administrativa das IES (1995-2015)

Tabela 3 – Número de IES que oferecem cursos de graduação (geral) e número de IES que oferecem o curso de Serviço Social (SS) presenciais públicas e privadas no Brasil (1995-2015)

Tabela 4 – Número de matrículas em IES públicas e privadas no Brasil (1995-2015)

Tabela 5 – Instituições de Ensino Superior privadas do estado do Piauí, 2016

Tabela 6 – Número de vagas oferecidas por ano nas IES do Piauí, geral e privada (2000-2015)

LISTA DE QUAROS

Quadro 1 - Principais ações do governo Lula da Silva

Quadro 2 - Crescimento em relação ao aumento anual de número de alunos matriculados em cursos presenciais

Quadro 3 – Descrição das mesorregiões do Piauí

Quadro 4 – Perfil dos entrevistados

Quadro 5 – Síntese da trajetória dos entrevistados

Quadro 6 – Motivação para exercer a docência

Quadro 7 – Questão salarial dos entrevistados

LISTA DE SIGLAS

ABESS	Associação Brasileira de Ensino de Serviço Social
ABEPSS	Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social
ABMES	Associação Brasileira das Mantenedoras de Ensino Superior
AI	Ato Institucional
AI-5	Ato Institucional n.º 5
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BNB	Banco do Nordeste
BM	Banco Mundial
BNDES	Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social
CALSS	Centro Acadêmico Livre de Serviço Social
CBAS	Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais
CELATS	Centro Latinoamericano de Trabalho Social
CEPRO	Fundação Centro de Pesquisas Econômicas e Sociais do Piauí
CESP	Centro de Ensino Superior
CET	Centro de Educação Tecnológica
CFAS	Conselho Federal de Assistentes Sociais
CFESS	Conselho Federal de Serviço Social
CFPMESS	Curso de Formação Política do MESS
CNI	Confederação Nacional das Indústrias

CHRISFAPI	Christus Faculdade do Piauí
CONESS	Conselhos Nacionais de Entidades Estudantis de Serviço Social
CORESS	Conselhos Regionais de Entidades Estudantis de Serviço Social
CRESS	Conselho Regional de Serviço Social
DA	Diretório Acadêmico
DINTER	Doutorado Interinstitucional
EAD	Ensino a Distância
ENCTI	Estratégia Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ENESS	Encontro Nacional de Serviço Social
ENESSO	Executiva Nacional de Estudantes de Serviço Social
ERESS	Encontro Regional de Estudantes de Serviço Social
FAEPI	Faculdade Evangélica do Piauí
FAESF	Faculdade de Ensino Superior de Floriano
FAR	Faculdade Ademar Rosado
FATEPI	Faculdade de Tecnologia do Piauí
FEBRABAN	Federação Brasileira de Bancos
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FMI	Fundo Monetário Internacional
FSA	Faculdade Santo Agostinho
FUNED	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

GEU	Grupo de Estudos sobre Universidade
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICF	Instituto de Ciências Jurídicas e Sociais Professor Camillo Filho
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IES	Instituição de Ensino Superior
IFES	Instituição Federal de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INTA	Faculdade Internacional do Delta
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LOAS	Lei Orgânica da Assistência Social
ME	Movimento Estudantil
MEC	Ministério da Educação
MESS	Movimento Estudantil de Serviço Social
MINTER	Mestrado Interinstitucional
MS	Movimento Social
OCDE	Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico
OIT	Organização Internacional do Trabalho
OMC	Organização Mundial do Comércio
ONU	Organização das Nações Unidas
PAC	Plano de Aceleração do Crescimento
PBM	Plano Brasil Maior

PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDRE-Mare	Plano Diretor da Reforma do Estado do Ministério da Administração e da Reforma do Estado
PIB	Produto Interno Bruto
PNAS	Política Nacional de Assistência Social
PNDU	Política Nacional de Desenvolvimento Urbano
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLT	Plano Nacional de Logística e Transportes
PPP	Parcerias Público-Privadas
PROUNI	Programa Universidade Para Todos
PT	Partido dos Trabalhadores
RAP	Relação Professor / Aluno
REUNI	Plano de Reorganização e Expansão das Universidades Federais
IESRSA	Instituto de Educação Superior Raimundo SÁ
SEMESP	Sindicato das Mantenedoras de Ensino Superior
SEPLAN	Secretaria Estadual do Planejamento.
SESSUNE	Subsecretaria de Estudantes de Serviço Social da UNE
SINAES	Sistema Nacional da Educação Superior
SNFPMESS	Seminário Nacional de Formação Profissional e MESS
SRFPMESS	Seminário Regional de Formação Profissional e MESS
SUAS	Sistema Único de Assistência Social

SUDENE	Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UESPI	Universidade Estadual do Piauí
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFPI	Universidade Federal do Piauí
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UNE	União Nacional dos Estudantes
USAID	Unites States Agency for Internacional Development

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	20
2 CONTRARREFORMA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA: a expansão e a privatização do ensino.....	29
2.1 Política de educação superior brasileira e a face ditatorial.....	30
2.2 Contexto da Política Educacional Universitária brasileira a partir dos anos 1980.....	41
2.3 Educação e o projeto neoliberal: a contrarreforma e o ensino superior nos anos 2000.....	56
3 PROCESSO DE INTERIORIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR PRIVADO NO NORDESTE BRASILEIRO: expansão das vagas e do trabalho docente.....	73
3.1 O processo de interiorização do ensino superior na Região Nordeste do Brasil.....	74
3.2 Particularidades do Ensino Superior privado no Piauí e o mercado de trabalho docente.....	81
4 SIGNIFICADO E TENDENCIAS DO TRABALHO DOCENTE NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR PRIVADAS NO CONTEXTO DA EXPANSÃO E INTERIORIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO NO PIAUI.....	96
4.1 IES privada no interior do Piauí.....	97
4.2 Quem são os sujeitos entrevistados?.....	102
4.3 Significado e tendências do trabalho docente no Piauí.....	114

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	126
REFERENCIAS.....	129
APENDICE A	137
APÊNDICE B	140

1 INTRODUÇÃO

A tese aqui apresentada, tem como objetivo central analisar o trabalho dos docentes/assistentes sociais das Instituições de Ensino Superior privadas, buscando desvelar seus significados e tendências frente ao processo de expansão e interiorização da educação superior no Estado do Piauí.

Para tal, foi realizada uma contextualização do processo de expansão e interiorização do Ensino Superior Privado no Estado do Piauí; analisando a inserção dos cursos nas Instituições de Ensino Superior (IES) privadas e a conformação do mercado de trabalho para os docentes; e uma investigação da trajetória profissional das docentes, dos interesses que as levaram a realizar um deslocamento para lecionar numa IES privada interiorizada e seus projetos frente a esta inserção profissional etc.

O interesse em tratar desta temática surgiu como resultado do processo de trabalho em uma Instituição de Ensino Superior (IES) privada no interior do Estado do Piauí, conveniada com o Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). A partir deste convênio e da inserção, enquanto aluna regular no mestrado do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da UFPE, surgiu o convite para exercer a coordenação e ministrar aulas em uma IES privada no interior do Estado do Piauí, no município de Picos, no qual a autora exerceu sua função por mais de 4 anos, o que proporcionou a vivência que suscitou algumas das inquietações aqui apresentadas.

As experiências citadas constituem o ingresso e vivência em relação ao trabalho docente¹. Com isso, percebe-se que as condições objetivas e subjetivas de trabalho do docente Assistente Social, em uma Unidade de Ensino Superior Privada, tem suas particularidades bem delimitadas, o que suscitou várias reflexões

¹ Além disso, a experiência estudantil contribuiu para a continuidade no desenvolvimento de trabalhos relacionados a direção social dessa profissão. Isto em virtude da participação em espaços de debates do movimento estudantil de Serviço Social (MESS) e da categoria dos Assistentes Sociais, com destaque a participação em gestões do Centro Acadêmico Livre de Serviço Social (CALSS), na gestão da coordenação regional da Executiva Nacional de Estudantes de Serviço Social (ENESSO); em conjunto com as demais experiências acadêmicas vivenciadas no curso de Serviço Social da Universidade Estadual do Ceará (UECE) desde o segundo semestre de 2003.

referentes ao trabalho docente do Assistente Social que se concretizaram como parte da problemática do presente estudo.

Algumas dessas reflexões se referem a intensa rotatividade do quadro profissional nessas instituições; a questão salarial e sua relação direta com a carga horária de trabalho; a perspectiva de qualificação e crescimento profissional; ao caráter das reuniões no que se refere a participação dos docentes; e ao discurso desenvolvido pelas IES no sentido de incentivar ou orientar esse docente como “colaborador da venda” e como responsável pelo sucesso dos serviços ofertados pelas IES privadas.

Isto inserido em um contexto de expansão do ensino superior e de aumento da oferta de cursos, reforçado pelo “orquestramento” das políticas sociais, através da contrarreforma² do Estado. De acordo com Behring (2003), a contrarreforma universitária, vem sendo concretizada em sintonia com a política de organismos internacionais - Banco Mundial (BM), Fundo Monetário Internacional (FMI) e Organização Mundial do Comércio (OMC) - orientada pela lógica do lucro, a partir da oferta e da procura de serviços como a educação, proporcionando a expansão, a privatização, a competição e a interiorização da educação superior brasileira, desde a década de 1990.

Nesse sentido, destaca-se a implementação de programas considerados marcos deste momento: o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), Programa Universidade Para Todos (PROUNI) e o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES). Esses programas intensificam o contexto apresentado no ensino superior brasileiro, ampliando o mercado de trabalho docente, em especial, nas Instituições de Ensino Superior Privadas, através do aumento do número de vagas ofertadas e da diversificação de cursos e modalidades de ensino. Cabe ressaltar, a facilitação ao acesso e ‘inclusão’

² O uso deste termo encontra-se entre aspas, pois, segundo Behring (2003), “tais mudanças devem receber a denominação de contra-reformas”. Estas, segundo a autora, provocam um profundo retrocesso social, em benefício de poucos. “Esta caracterização relaciona-se ao abandono das possibilidades de ruptura com a heteronomia e de uma redemocratização política e econômica inclusiva dos trabalhadores e da maioria da população brasileira nos anos 90”. E, ainda, vincula-se à recusa de caracterizar como reforma esses processos regressivos que vêm sendo implementados através da política perversa do neoliberalismo.

ao ensino superior, direcionada por um projeto hegemônico e privatista, com orientação neodesenvolvimentista³ (MOTA, 2012).

O campo de investigação de tal problemática, configura-se no processo de expansão e interiorização em um Estado com baixo Índice de Desenvolvimento Humano (IDH)⁴, apresentando impactos e desdobramentos vivenciados pelas docentes, diante da implementação de políticas educacionais que visam contribuir e impulsionar o “desenvolvimento local”.

Destaca-se que, ocorre uma ampliação em relação ao número de vagas oferecidas nas IES privadas do Estado do Piauí e, dessa forma, uma ampliação do mercado de trabalho docente. Estes argumentos se confirmam a partir dos dados da tabela a seguir, que traz o quantitativo de docentes atuantes nos cursos de graduação existentes nas diferentes iniciativas:

Tabela 1 – Número total de docentes em IES presenciais em cursos de graduação no Brasil (BR), no Nordeste (NE) e no Piauí (PI) - 1995-2015

MODALIDADE/ ANO	Em IES Pública			Em IES Privada			Nº total de docentes		
	BR	NE	PI	BR	NE	PI	BR	NE	PI
1995	104.119	22.879	1.327	37.075	2.303	37	161.645	26.677	1.364
2005	114.648	27.454	2.892	201.841	26.182	1.491	305.960	53.636	4.383
2015	174.436	45.307	3.762	226.863	37.592	2.512	401.299	82.899	6.274

Fonte: Portal Inep Sinopses Educação do Ensino Superior (2015)

³ O neodesenvolvimentismo caracterizado como “um novo projeto e processo de restauração da ordem do capital, agora legitimado e conduzido por novos protagonistas: os governos de centro-esquerda latino-americanos [...] cujas bandeiras são o crescimento econômico com o desenvolvimento social”. (MOTA, 2012).

⁴ O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), basicamente, mede o “progresso” de uma nação a partir de três dimensões: renda, saúde e educação.

O conteúdo desta tabela é demonstrativo do crescimento do número de docentes nas Instituições de Ensino Superior privadas e, da disparidade presente entre o número de docentes nas instituições pública e privada. Diante dos dados apresentados, relacionados ao contexto do Brasil, do Nordeste e do Piauí, vem à tona questionamentos sobre a realidade desse processo de expansão e de interiorização do ensino superior no Piauí.

As indagações que surgem são de duas naturezas: uma voltada para a compreensão das particularidades da expansão e interiorização do ensino superior privado no Piauí e a outra voltada para a dinâmica dos projetos dos docentes inseridos na educação superior privada. Quanto a primeira: quais as características das IES? Quais relações que as mesmas estabelecem para com a economia do estado e da região? E quanto a segunda: Quem são estes docentes? Quais são suas trajetórias de formação e intervenção profissional? Quais motivações levaram a docente a realizar um deslocamento para lecionar numa IES privada interiorizada? Quais são seus projetos frente a esta inserção profissional?

Diante desses questionamentos, vale contextualizar a respeito da expansão e interiorização das instituições de ensino superior e do processo de mercantilização das mesmas; sobre o mercado de trabalho para os docentes; a problematização sobre as particularidades do Piauí para verificar como essas instituições estão contribuindo para o desenvolvimento local, consolidando um mercado de trabalho docente e as tendências e significados deste trabalho frente as expectativas e trajetórias desses docentes.

Problematizando, ainda, a dimensão do empresariamento gerencial no trabalho docente, busca-se evidenciar o que este mercado de trabalho vem oportunizando nas condições objetivas e subjetivas dos docentes Assistentes Sociais. No âmbito das condições objetivas, o que este trabalho proporciona em relação: a carga horária, a questão salarial, mudanças concretas nas condições de vida desses profissionais, entre outras. E, no âmbito das condições subjetivas, refletir sobre: o engajamento político; seus projetos e expectativas; e a autonomia destes profissionais no âmbito privado.

Com base nos dados apresentados na tabela 1, pode-se afirmar que, o ensino superior sofre um processo de privatização⁵, diante do reordenamento da política educacional brasileira, através da expansão e do aumento do número de Instituições de Ensino Superior privadas⁶.

Nessa perspectiva, tem-se como questões centrais: 1) a expansão interiorizada das IES Privadas propicia um redimensionamento ou conforma novas marcas para o trabalho docente? 2) A inserção dos assistentes sociais na docência em IES privadas – que se configura pelas intensas jornadas de trabalho -, tem por perspectiva a melhoria de renda e/ou se constituir numa “alavanca” para ganho de experiência e melhoria dos seus currículos visando a carreira docente em uma IES Pública ou Privada de melhores oferta de condições de trabalho? 3) Qual a perspectiva de formação profissional é garantida nas IES?

Assim, para analisar os significados e tendências do trabalho para os docentes Assistentes Sociais e o processo de expansão e interiorização da educação superior privada no Estado do Piauí, foram delimitados como campo de investigação, os 3 municípios do interior mais populosos desse Estado⁷. De acordo com a pesquisa realizada pelo IBGE (2015)⁸, estes são: Parnaíba (149.803 habitantes), Picos (76.554 habitantes) e Piriipiri (62.650 habitantes). Existe uma IES presencial privada em cada município, totalizando 3 unidades de ensino com curso de Serviço Social que conformam um mercado de trabalho para o docente Assistente Social.

⁵ Cf. NEVES (1983).

⁶ Ao falar IES privadas estamos nos referindo as instituições particulares, comunitárias, confessionais e filantrópicas, conforme referência dos documentos do MEC.

⁷ A delimitação do campo de pesquisa está justificada pela inserção da pesquisadora no como docente e assistente social durante 4 anos no interior do Piauí, o que facilitou e viabilizou, através dos contatos já existentes, a realização da pesquisa de campo em tempo hábil.

⁸ Estimativas da população residente nos municípios brasileiros com data em 1º de julho de 2015, com base em pesquisa realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (28 de agosto de 2015). Visitado em 13 de setembro de 2015.

Já em relação aos elementos de análise que orientam essa pesquisa, têm-se: contrarreforma da educação, expansão e interiorização do ensino superior brasileiro, mercado de trabalho docente.

Tendo por sustentação as categorias do método materialista histórico dialético – contradição, totalidade e historicidade, priorizou-se, nessa pesquisa de cunho qualitativo, dois procedimentos metodológicos centrais: 1) a reconstrução teórico-metodológica do objeto de estudo, por meio de pesquisa bibliográfica e revisão de literatura e, 2) e pesquisa de campo.

Como forma de aprofundar as informações sobre o objeto investigado, utilizou-se alguns procedimentos operacionais, tais como: pesquisa bibliográfica, documental e de campo. A pesquisa bibliográfica foi feita através de livros, dissertações, teses e artigos. Além disso, foi realizada uma pesquisa documental que contribuiu na análise dos dados produzidos. Os documentos priorizados foram os do Ministério da Educação (MEC) e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira Legislação e Documentos (INEP).

Priorizou-se, na pesquisa de campo, entrevistas semiestruturadas organizadas por um roteiro⁹ com a finalidade de obter informações mais detalhadas sobre o mercado de trabalho docente para os Assistentes Sociais nas Unidades de Ensino Superior Privadas nas Escolas de Serviço Social do Estado do Piauí; as trajetórias e realidades destes docentes; seus projetos e suas perspectivas em relação à docência. Nesse sentido, de acordo com Gil (2010, p.103),

Qualquer que seja o instrumento utilizado, convém lembrar que as técnicas de interrogação possibilitam a obtenção de dados a partir do ponto de vista dos pesquisados. [...] essas técnicas mostram-se bastante úteis para a obtenção de informações acerca do que a pessoa “sabe”, crê ou espera, sente ou deseja, pretende fazer, faz, ou fez, bem como a respeito de suas explicações ou razões para quaisquer das coisas precedentes.

⁹ Conforme Apêndice A da presente tese.

Em um contato preliminar com as coordenações das respectivas unidades de ensino, com o intuito de conhecer os sujeitos da pesquisa e a IES que compôs o estudo, evidenciou-se que existe, nestas instituições, uma média de 7 docentes com formação específica em Serviço Social¹⁰, proporcionando um total de 21 docentes. Foram entrevistados os Assistentes Sociais que se colocaram como voluntários para tal atividade. Dos docentes que aceitaram o processo de entrevista, foram selecionados os que tiveram disponibilidade nos dias que foram propostos, 3 de cada instituição, totalizando 9 entrevistadas.

Além disso, foram realizados contatos com os coordenadores de cursos das IES para compilação de dados institucionais. O diálogo com estes teve a intenção de realizar um mapeamento mais detalhado sobre o curso de Serviço Social na IES e das formas de contratação dos docentes. Isso tendo em vista a legislação¹¹ que coloca como atribuição privativa do Serviço Social, dirigir e coordenar Unidades de Ensino e Cursos de Serviço Social, de graduação e pós-graduação.

Para realização dessa pesquisa, o projeto de tese teve aprovação do comitê de ética da Universidade Federal de Pernambuco, através da Plataforma Brasil com o certificado de apresentação para apreciação ética de número: 58900416.4.0000.5208.

O plano de exposição dessa tese está estruturado em três capítulos, além da introdução e considerações finais: o primeiro capítulo abordou sobre o processo da expansão do ensino superior, tendo como referência os principais períodos históricos caracterizados como faces: face ditatorial, com foco na “Reforma

¹⁰ Contato realizado por telefone e email sobre a possibilidade real de concretização da pesquisa.

¹¹ A legislação a qual esta se referindo, é a lei 8.662/93, lei que regulamenta a profissão. Em seu Art. 5º apresenta como parte das atribuições privativas do Assistente Social: “V - assumir, no magistério de Serviço Social tanto a nível de graduação como pós-graduação, disciplinas e funções que exijam conhecimentos próprios e adquiridos em curso de formação regular; VI - treinamento, avaliação e supervisão direta de estagiários de Serviço Social; VII - dirigir e coordenar Unidades de Ensino e Cursos de Serviço Social, de graduação e pós-graduação; VIII - dirigir e coordenar associações, núcleos, centros de estudo e de pesquisa em Serviço Social.; IX - elaborar provas, presidir e compor bancas de exames e comissões julgadoras de concursos ou outras formas de seleção para Assistentes Sociais, ou onde sejam aferidos conhecimentos inerentes ao Serviço Social; X - coordenar seminários, encontros, congressos e eventos assemelhados sobre assuntos de Serviço Social”

Universitária”¹² de 1968; face que revela o contexto da política de educacional universitária brasileira a partir dos anos 1980 até os anos 2000, com ênfase no processo de Contrarreforma da Educação Superior, no qual se destaca o governo Cardoso (1995-2002); e a face de continuidade e aprofundamento do projeto privatista para educação superior, com os governos Petistas (2003-2016).

Já, o segundo capítulo explanou sobre as questões referentes a perspectiva de desenvolvimento regional intrínseco ao processo de interiorização dos cursos de graduação presencial no Nordeste brasileiro e redimensionamento do mercado trabalho docente. Contextualizou, ainda, sobre o processo de contrarreforma e expansão interiorizada focada nos interesses do mercado e do capital na política de educação superior na região Nordeste do Brasil. Por fim, especificou as particularidades do Ensino Superior privado no Piauí e do mercado de trabalho docente nesta região, em especial nos 03 municípios do interior mais populosos do Estado, que são: Parnaíba, Picos e Piripiri.

O terceiro capítulo colaborou com a apreensão de como este contexto implicou em uma ampliação do mercado de trabalho para o docente. Analisou, também, os seus significados e tendências, diante das particularidades do ensino superior privado. Através de uma exposição do caráter das Instituições de Ensino Superior pesquisadas e do perfil das docentes Assistentes Sociais. E, além disso, nesse capítulo foi realizada uma análise dos significados e tendências do trabalho para os docentes na atualidade, diante da expansão do ensino superior e, conseqüente, ampliação e redimensionamento desse mercado de trabalho. Isto com base no pacto do empresariado com o poder público estatal, que conforma um mercado de trabalho docente e que impacta na formação profissional dos discentes, devido a dissonância do projeto político-pedagógico das instituições privadas com o projeto profissional crítico do Serviço Social.

Dessa forma, essa pesquisa tem sua relevância por pretender, assim, contribuir para a análise do mercado de trabalho docente para os Assistentes

¹² Entre aspas, pois não faz referência a Reforma Universitária reivindicada pelo movimento universitário, que englobava discentes e docentes.

Sociais nas Instituições de Ensino Superior privadas no interior do Estado do Piauí. Visto que, o processo de expansão e interiorização do ensino superior brasileiro conforma esse mercado de trabalho docente para os Assistentes Sociais, ditado pelo ordenamento político-econômico imposto pelos organismos internacionais e determinado pelo alcance de metas de “desenvolvimento”.

2 CONTRARREFORMA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA: a expansão e a privatização do ensino

O presente capítulo aborda questões referentes a política educacional universitária brasileira e sua relação com o direcionamento privatista estabelecido pelos organismos internacionais no contexto da contrarreforma do estado. Tem como eixo, deste direcionamento, a expansão interiorizada do ensino superior privatizado marcada pela mercantilização e pelo empresariamento.

O capítulo, ainda, tece considerações a respeito da expansão interiorizada desse ensino indicando elementos que evidenciam a expansão do mercado de trabalho docente proporcionada por essa. Trabalha aspectos como determinações da constituição e construção das faces da educação superior no Brasil e os impactos destas para a expansão do trabalho docente nas Instituições de Ensino Superior Privadas.

Assim, com o intuito de desvendar a totalidade dos processos que explicam a expansão do ensino superior privado no âmbito no Brasil, o capítulo aborda brevemente o processo histórico da política do ensino superior, tendo como referência os principais períodos expansivos caracterizados como faces:

- 1) a década de 1930 a 1980 com ênfase na face ditatorial, com foco na “Reforma Universitária”¹³ de 1968;
- 2) dos anos 1980 até os anos 2000 com ênfase no processo de Contrarreforma da Educação Superior, no qual se destaca o governo Cardoso (1995-2002);
- 3) dos anos de 2000 até os anos de 2016 - a face de continuidade e do aprofundamento do projeto privatista para educação superior, com os governos Petistas (2003-2016).

¹³ Entre aspas, pois não faz referência a Reforma Universitária reivindicada pelo movimento universitário, que englobava discentes e docentes.

2.1 Política de educação superior brasileira e a face ditatorial

A educação é percebida pela classe dominante como mais uma forma de acumulação do capital e de imposição de um consenso que torna possível a reprodução do sistema de classes. Aparece como um mecanismo de perpetuação e reprodução do sistema, exercendo uma importante função social, ainda que com contradições.

De acordo com Orso (2007), em relação a criação da universidade, “mais do que a implementação de um projeto educacional, havia um interesse na consolidação de um projeto burguês de sociedade, ou então, por meio da educação, tratava-se de viabilizar esse projeto de sociedade”. Em outras palavras, a criação da universidade no Brasil não fazia parte de um projeto “neutro” e, tão pouco, “desinteressado” como queriam dar a entender seus idealizadores.

Assim, pode-se afirmar que, a consolidação e desenvolvimento da educação superior no Brasil é perpassado e constituído por relações econômicas, políticas e culturais estabelecidas historicamente em nosso processo de formação social.

Em se tratando da perspectiva da Educação Universitária, Pereira e Silva (2010, p. 10), afirmam que:

A universidade brasileira é uma construção muito recente, retomando a sua efetivação a menos de um século, fato que, de acordo com um perfil social da população brasileira nesse período, produz um cenário de forte elitização, caracterizando o ensino superior como local privilegiado para a (re) produção das elites econômicas do país.

Nesses termos, a institucionalização da universidade brasileira irá se configurar por volta de 1934, inicialmente com 14 instituições de ensino superior. Um

aparecimento tardio, pois, vale ressaltar o Brasil foi o último país das Américas a criar ensino superior do tipo universitário¹⁴.

No interim entre a década de 1930 e 1960 não houve mudanças substanciais na estrutura escolar brasileira. Prevaleceu até os anos 1960 a seguinte estrutura: o Estado encarregado, predominantemente, pelo ensino universitário direcionado para as elites e, ainda, pelo ensino primário e secundário destinado às camadas mais amplas da população urbana. A Igreja Católica se responsabilizava pela formação primária e secundária da elite e, o setor privado, com apoio estatal, pela estruturação do ramo tecnológico voltado para produção (GERMANO, 2005).

Fernandes (1975) em seus estudos estabelece a relação entre o padrão de desenvolvimento nacional e o padrão de desenvolvimento da educação como um dos eixos centrais na fundação das políticas de educação superior brasileiras.

Assim, em 1950, a burguesia brasileira adere ao intitulado “desenvolvimento com segurança”. Este refere-se a medidas com dupla orientação ideológica: de um lado, a mentalidade empresarial dos tecnocratas e, de outro, as práticas de exceção próprias dos setores de coalizão civil-militar. Essa duplicidade ideológica representava a aplicação do binômio "segurança e desenvolvimento" na esfera educacional com o objetivo de promover a formação da consciência social conforme os ideais de desenvolvimento estabelecidos. Isto revela que o alinhamento educacional deste período seria a de formar indivíduos competentes e ajustados, capazes de se integrarem ao mercado de trabalho.

Em 1964, tem-se o desenvolvimento para uma adaptação ao capitalismo monopolista com orientações conservadoras. Através das elites políticas militares se consolidou a autocracia burguesa com efeitos regressivos e mudanças estruturais.

¹⁴ Em contraste com o restante da América, o Brasil chega à independência sem contar com nenhuma universidade. Segundo dados divulgados por Sergio Buarque de Holanda (1963) as universidades da América espanhola prepararam durante o período colonial, 150.000 graduados. Calcula-se que no mesmo lapso de tempo (1577-1822) apenas 2.500 jovens no Brasil seguiram cursos em Coimbra (RIBEIRO, 1969, p.78).

A redefinição das funções do Estado e o processo de “modernização conservadora”¹⁵ vigente, atinge, contundentemente, a organização de ensino existente, visando adequá-lo à dinâmica econômica do novo regime.

Ou seja, nos anos da autocracia burguesa, o Estado consolidou sua funcionalidade de assegurar a reprodução do desenvolvimento dependente e associado do país, assumindo o papel de repassador de renda para os monopólios, mediante a pacificação dos conflitos setoriais e intersetoriais, em favor das corporações transnacionais.

Assim, com a “solução” político-militar para os conflitos político-sociais, tem-se uma aceleração do crescimento econômico, nos marcos da “modernização conservadora” com o chamado “milagre econômico”, ampliando o acesso e modernizando o desenvolvimento educacional através de um processo que Fernandes (1989) denominou de “milagre educacional”.

Nesse sentido, “a expansão da educação superior caracterizou-se pela marca de um intocável privilegio social, que começava e terminava nas fronteiras das camadas dominantes”. Já no período demarcado pelo regime burguês-militar, esta expansão se efetivou pela “ampliação da ação do setor privado, induzida pelos acordos do governo brasileiro com organismo internacionais” (LIMA, 2013, p. 12). Esta privatização não representou uma democratização do acesso ao ensino superior no país.

Houve uma expansão diretamente associada ao padrão de desenvolvimento do regime militar. Tal expansão estava associada a um processo de internacionalização, concentração e centralização de capital, que colocava como

¹⁵ Modernização conservadora é caracterizada a ordenação da economia brasileira através da concentração e centralização do grande capital. Pode ser considerada como o movimento que representou o período de crescimento econômico no Brasil iniciado na década de 1960. Houve, realmente, um crescimento, pois iniciou-se a abertura do comércio e a entrada do capital internacional que resultou no aumento dos investimentos e a instalação de empresas multinacionais. No Brasil, ao invés de haver o crescimento esperado e duradouro, logo entrou num processo de complicações econômicas, em face disso, a chamada modernização conservadora, foi um conjunto de medidas paliativas e convenientes a um determinado grupo social e de certa maneira instaurou uma “falsa” modernidade no país, que acarretou posteriormente em muitos prejuízos, não modificando a desigualdade social existente (NETTO, 2001).

exigência “o emprego maciço de verbas em setores vinculados à acumulação direta de capital” (PEREIRA, 2007, p. 159). De acordo com a autora:

Por um lado, [a expressão do ensino superior pelo setor privado] reproduzia um contingente de força de trabalho qualificado para aquela nova fase e abria um mercado lucrativo para a expansão do capital, e, por outro, respondia politicamente às expectativas de ascensão social das camadas médias através do diploma de nível superior, garantindo a produção de consenso frente ao regime ditatorial (PEREIRA, 2007, p. 195).

Com o direcionamento de implementação e consolidação de um projeto burguês de sociedade se processou a “Reforma Universitária” na década de 1960.

Esta viabilizou condições para o surgimento de um ensino privado a partir de estabelecimentos fragmentados e isolados, voltados para a transmissão de conhecimentos de cunho profissionalizante e distanciados da atividade de pesquisa, que pouco contribuem “na formação de um horizonte intelectual crítico para a análise da sociedade brasileira e das transformações de nossa época” (FERNANDES, 1975, p. 52).

Germano (2005) afirma que o processo de reforma teve como uma de suas finalidades desmobilizar os movimentos sociais na área de educação, apresentando como foco algumas características, tais como: subordinação da educação à produção capitalista; privatização do ensino; e combate ao “anticomunismo exacerbado”. Em síntese, mais uma forma de acumulação do capital e de imposição de um consenso que torna possível a reprodução do sistema de classes.

A reforma tinha como base um discurso de valorização da educação, mas o que, realmente almejava era a (re)funcionalização da política educacional “numa estratégia de hegemonia, num veículo para a obtenção de consenso” (GERMANO, 2005, p. 104) em relação ao projeto societário em disputa naquele momento.

Nessa perspectiva, o Ensino Superior nos anos da ditadura se desenvolveu em torno de alguns eixos principais:

1) Controle político e ideológico da educação escolar, em todos os níveis. Tal controle, no entanto, não ocorre de forma linear, porém, é estabelecido conforme a correlação de forças existentes nas diferentes conjunturas históricas da época. (...) 2) Estabelecimento de uma relação direta e imediata, segundo a “teoria do capital humano”, entre educação e produção capitalista e que aparece de forma mais evidente na reforma do ensino do 2º grau, através da pretensa profissionalização. 3) Incentivo à pesquisa vinculada à acumulação de capital. 4) Descomprometimento com o financiamento da educação pública e gratuita, negando, na prática, o discurso de valorização da educação escolar e concorrendo decisivamente para a corrupção e privatização do ensino, transformando-a em negócio rendoso e subsidiado pelo Estado. (GERMANO, 2005, p. 105-106)

Ou seja, o controle político e ideológico da educação escolar, o estabelecimento de uma relação direta e imediata entre educação e produção, o incentivo à pesquisa vinculada à acumulação de capital e o descomprometimento com o financiamento da educação pública e gratuita, contribuíram como incentivo ao setor privado na expansão do sistema educacional em todos os níveis.

Em síntese, as principais propostas da Reforma Universitária de 1968 se expressam a partir de quatro aspectos fundamentais, conforme Germano (2005): 1) a racionalização da universidade, 2) o incentivo à privatização, 3) a preocupação em relacionar educação e mercado de trabalho e 4) a implantação de pós-graduações.

Em relação ao primeiro aspecto - racionalização da universidade - o objetivo era aumentar a eficiência e a produtividade acadêmica, utilizando-se de algumas medidas, tais como: o sistema departamental; o vestibular unificado; a divisão do curso de graduação em ciclos, básico e profissional; o sistema de créditos por disciplina e periodicidade semestral; a matrícula por disciplina; a criação do regime de trabalho de dedicação exclusiva para os professores; a definição das funções de ensino e pesquisa como indissociáveis na educação superior; e o estabelecimento de que as instituições de ensino superior deveriam se organizar em universidades. De acordo com Vieira (2009, p. 103):

Os instrumentos de racionalização introduzidos pela Reforma de 1968 contribuíram para uma reorganização das universidades e a criação de novas instituições, de modo a absorver maior contingente de alunos. Por outro lado, a carreira docente única, o incentivo à pós-graduação de professores e ao regime de dedicação exclusiva criou as condições necessárias à implantação de um novo modelo de ensino superior.

O segundo aspecto fundamental relacionado as principais propostas da Reforma Universitária de 1968 foi o incentivo à privatização, tanto no ensino superior como no nível médio, pela via do fortalecimento do setor privado. O discurso da escassez de recursos introduziu o ensino pago nas universidades. Isto para garantir através das empresas a possibilidade de maior acesso à educação. Conforme análise de Germano (2005, p. 144), este direcionamento representou uma abertura no sentido de “não somente o Estado se desobrigar com a educação pública, abrindo caminho para a expansão da rede privada, como ainda de transferir recursos públicos para as escolas particulares”.

Diante disto, Germano (2005, p. 151) revela alguns dados dessa expansão por vias privadas:

Um estudo realizado em 1988 pelo Instituto de Planejamento Econômico e Social (IPEA) demonstrava que a rede oficial de ensino superior (federal, estadual e municipal) respondia por apenas 33,03% das 447.300 vagas oferecidas anualmente ao país, enquanto as 66,97% restantes pertenciam a instituições de ensino particular.

O terceiro aspecto referenciado pelas propostas da reforma é a preocupação entre a relação da educação com mercado de trabalho, pois, de acordo com Germano (2005, p. 123), “conceitualmente, tomou por base a ‘teoria do capital

humano¹⁶ – que estabelece um vínculo direto entre educação e mercado de trabalho, educação e produção – e a Ideologia da Segurança Nacional¹⁷.

O ensino superior e o médio deveriam preparar a força de trabalho para o sistema produtivo. Assim, a resolução do problema do excedente se resolveria a partir da concentração de vagas em carreiras voltadas para o mercado de trabalho, mas também a partir da contenção do fluxo de alunos para a universidade: “aos mais capazes, a universidade; aos outros, ocupações úteis” (GERMANO, 2005, p. 144). Tais medidas expuseram a lógica da preservação das desigualdades de classe presente na política educacional.

Nesse caso,

A grande massa, ou seja, 2/3 pagam mensalidades escolares. Aqui aconteceu uma inversão: ao contrário da ‘justiça social’, proclamada nos documentos oficiais, a expansão da rede privada foi acompanhada por uma elitização do ensino superior público. Dessa maneira, as universidades públicas em que, em geral, o ensino é de melhor qualidade foram se transformando cada vez mais em reduto dos setores sociais de renda mais elevada (GERMANO, 2005, p. 152).

Por fim, o quarto aspecto referente aos pilares da Reforma Universitária de 1968 - a implantação da pós-graduação-, gerou avanço no desenvolvimento da pesquisa universitária, ainda que marcada pelos limites do Regime Militar. Dois foram os motivos que fizeram o Governo estimular a pós-graduação nas universidades brasileiras: 1) grande parte dos docentes não tinha pós-graduação, o que dificultava o projeto de expansão e melhoria do ensino superior; e 2) a

¹⁶ Teoria do Capital Humano tem por sustentação de que a educação é o pressuposto do desenvolvimento econômico, bem como do desenvolvimento do indivíduo, que, ao educar-se, estaria “valorizando” a si próprio, na mesma lógica em que se valoriza o capital.

¹⁷ O conceito de segurança nacional consiste em assegurar, a todo momento e em todas as circunstâncias, a integridade do território, a proteção da população e a preservação dos interesses nacionais contra todo tipo de ameaça e agressão. A Doutrina de Segurança Nacional surgiu em consequência da Guerra Fria. Terminada a Segunda Guerra Mundial, toda uma geração de militares brasileiros passaram a frequentar cursos militares norte-americanos. Quando esses oficiais retornavam dos EUA, já estavam profundamente influenciados por uma concepção de “defesa nacional”. (GERMANO, 2005, p. 144).

necessidade de força de trabalho qualificada para a pesquisa científica e tecnológica que subsidiasse o projeto de desenvolvimento do país. Dessa forma, o projeto autocrático burguês incentivou a pesquisa científica e tecnológica nas empresas estatais (Embraer, Telebrás e outras), nos institutos públicos de pesquisa e em menor proporção nas universidades (DUARTE, 2017).

Germano (2005, p. 148) afirma que

Financiadas por fontes externas à universidade – como o CNPq, Capes, FINEP (Financiadora de Estudos e Projetos) – e por instituições estrangeiras, essas pesquisas complementavam os salários dos professores e ainda forneciam recursos para a compra de equipamentos, laboratórios e mesmo de bibliografia necessária ao desenvolvimento das investigações.

Por outro lado, o estímulo à pós-graduação pode ser considerado um dos elementos que corroborou para o enfraquecimento do Regime Militar. Isto porque o exercício da crítica social e política do país, bem como do próprio capitalismo, foi garantido, principalmente, a partir dos programas de pós-graduação, em especial na área das Ciências Humanas. O desenvolvimento de pesquisas científicas nas universidades, com a produção de trabalhos acadêmicos produziu uma massa crítica entre estudantes e docentes que se qualificavam nos programas de pós.

Germano (2005) denuncia que a pesquisa passou a ser desenvolvida nos programas de pós-graduação¹⁸, por uma chamada “elite intelectual”, que recebia

¹⁸ “(...) principiaram por se estruturar em áreas de concentração com base no currículo do curso de pedagogia, daí o surgimento de áreas como filosofia e história da educação, psicologia da educação, didática e metodologia do ensino, dentre outras. (...). No entanto, o documento de 1975 mostrava que as áreas de concentração predominantes nos 17 cursos de mestrado em educação em funcionamento eram: administração de sistemas educacionais, ensino, aconselhamento psicopedagógico, filosofia da educação e planejamento educacional. Desse total, 10 cursos tinham como área de concentração a administração de sistemas educacionais. De certo modo, isso pode ser tomado como reflexo da concepção tecnicista então predominante: os problemas da educação tinham, dentre suas causas principais, a má administração dos sistemas e escolas, decorrendo de emprego inadequado de técnicas (Freitag, 1987; Germano, 2005). O plano ressalta também a baixa produtividade dos programas, tomando como base o exame da situação da titulação dos docentes que neles atuavam e a precariedade dos seus regimes de trabalho (CAPES, 1975). Refletindo nossas diferenças regionais, é preciso lembrar que dos 17 cursos de pós-graduação em educação existentes naquele período apenas um estava localizado no Nordeste: o mestrado em educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA), criado em 1971. Visando corrigir essas disparidades e regular

financiamento de fontes externas à universidade e que, ao mesmo tempo, afastou-se da graduação e ganhou certa autonomia nos programas de pós-graduação, nas universidades nas quais se localizavam.

A reforma da educação superior no período da ditadura ampliou as fronteiras do ensino superior, aumentou as funções da universidade. Isto a partir de um processo desigual, aliado a um projeto de desenvolvimento nacional, determinado pela privatização e pela repressão à resistência, atendendo aos interesses econômicos da burguesia nacional e internacional.

Como explana Fávero (2009, p. 64), é nesse contexto da década de 1960 que as universidades no Brasil adquirem “expressão nacional e caráter de movimento”. Afirma-se que o golpe de 1964 veio acompanhado de inúmeras medidas repressivas e autoritárias no sentido da conformação a ordem vigente, mas não sem resistência.

Mesmo diante de uma conjuntura de repressão, pode-se evidenciar que a década de 1960 se revelou como o período de protestos e lutas, com uma agenda política em disputa no Brasil e no mundo¹⁹. (GERMANO, 2005; FÁVERO, 2009; VIEIRA, 2009; NETTO, 2001)

Assim, afirma-se que a nível nacional, no Brasil, os anos de 1960 foram bem agitados, pois, como destaca Germano (2005, p. 115) “não houve, praticamente, uma semana em que não ocorresse uma passeata, uma mobilização, um acontecimento de grande repercussão”, cujos protagonistas não fossem os estudantes. Estes se somavam aos professores e trabalhadores. Um exemplo é a passeata de 9 de janeiro de 1968 realizada no Rio de Janeiro. Esta ocorreu, pois em

o crescimento da pós-graduação na região, o governo lançou, em 1976, o Projeto Nordeste de Pós-Graduação (...). (AZEVEDO e SANTOS, 2009, p. 8 e 9).

¹⁹ No âmbito internacional, destacam-se: o momento conhecido como “Maio em Paris”, com manifestações de rua que começaram com o movimento estudantil e ganharam as ruas com os trabalhadores; a “Primavera de Praga” no início de 1968, na qual ocorreu o movimento reformista liderado por intelectuais do Partido Comunista, com grande adesão popular e consideráveis manifestações de rua. Também se destacam outros momentos, como: o assassinato de Martin Luther King, pastor, pacifista, militante dos direitos humanos em defesa da igualdade entre negros e brancos, nos Estados Unidos. A morte deste despertou manifestações nas ruas e nas universidades em defesa dos direitos civis, bem como as marchas pela retirada dos EUA da Guerra do Vietnã (DUARTE, 2017).

março um estudante secundarista, Edson Luís de Lima, foi brutalmente assassinado em frente ao Restaurante Calabouço²⁰. Compareceram a seu sepultamento cerca de 60 mil pessoas em forma de protesto, marcando a primeira manifestação significativa do ano, entre inúmeras²¹ que ocorreram.

Como forma de enfrentamento a essas inúmeras manifestações, surgiram várias medidas que censuravam as organizações contra a ditadura e os movimentos que lutavam por uma ordem democrática e por uma Reforma Universitária que atendesse aos interesses da classe trabalhadora. Todas estas censuras tinham a intenção de transformar as organizações discentes e docentes em meros apêndices do Ministério da Educação. Uma delas, sem esquecer os Atos Institucionais²², foi a Lei Suplicy de Lacerda, aprovada pelo Congresso em 27 de outubro de 1964, que controlava toda organização política no interior da universidade. Esta vedava aos órgãos de representação estudantil a realização de “qualquer ação, manifestação ou propaganda de caráter político-partidário, bem como incitar, promover ou apoiar ausências coletivas aos trabalhos escolares”. Além disso, a lei procurava limitar e desincentivar a participação das diretorias das entidades, tornando inelegíveis os estudantes repetentes, dependentes ou matriculados em regime parcelado, proibindo o abono de faltas pela participação nos Diretórios Acadêmicos (ROMANELLI, 2005).

²⁰ O Restaurante Central dos Estudantes, conhecido como Calabouço, foi, durante as décadas de 1950 e 60, um restaurante estudantil que oferecia comida a baixo custo para estudantes de baixa renda no Rio de Janeiro. Pela grande concentração de estudantes, era também palco de várias manifestações por melhorias na educação e contra o regime militar. Foi inaugurado em 1951 na antiga sede da UNE, na Praia do Flamengo, mas foi transferido no ano seguinte para a Avenida Infante Dom Henrique, próximo ao Aeroporto Santos Dumont. Circulava uma história de que o novo local havia abrigado uma prisão de escravos, daí o apelido de *Calabouço*. Apesar de pertencer ao Ministério da Educação, o restaurante era administrado pela União Metropolitana dos Estudantes (UME). No complexo também funcionava um teatro e uma policlínica (ROMANELLI, 2005).

²¹ Uma destas que merece destaque segundo Vieira (2009, p. 98), foi a passeata dos 100 mil. Esta ocorreu em abril. Os metalúrgicos de Contagem-MG entraram em greve e os protestos estudantis se intensificaram, de norte a sul do Brasil, manifestando-se contra o aniversário do golpe. O ponto alto desse movimento foi uma grande passeata realizada no Rio de Janeiro em 26 de junho com a participação de 100 mil manifestantes.

²² De 1964 a 1969 foram decretados 17 atos institucionais regulamentados por 104 atos complementares. O governo divulgou que seu objetivo era combater a "corrupção e a subversão".

Desta forma, a universidade era um dos principais alvos de repressão e censura, pois parcelas de professores e estudantes, liderados pela União Nacional dos Estudantes (UNE), reivindicavam medidas governamentais que não fossem repressivas. Nessa perspectiva Netto (2001) afirma que, o requisito da 'construção educacional' era a liquidação, pelos métodos mais autoritários, de todas as fontes visíveis de resistência à ditadura.

Foi nessa direção, que instituiu-se a Lei Nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, que elaborou princípios para o funcionamento e organização do ensino superior naquela época. Esta lei não pode ser pensada isoladamente da especificação do AI-5 relacionado ao sistema educacional (Decreto-lei Nº 477, de 26 de fevereiro de 1969, regulamentado através das portarias ministeriais 149-A e 3524).

Ainda nesse período avançaram as medidas burguesas educacionais como, por exemplo, os acordos (MEC-USAID) entre o Ministério da Educação (MEC) e com a *Unites States Agency for Internacional Development* (USAID). Estes fortaleciam a implementação da "Reforma Universitária" de 1968. E pressupunham:

Estabelecer uma relação de eficácia entre recursos aplicados e produtividade do sistema escolar;

Atuar sobre o processo escolar em nível de microsistema, no sentido de se 'melhorarem' conteúdos, métodos e técnicas de ensino;

Atuar diretamente sobre as instituições escolares, no sentido de conseguir delas uma 'função mais eficaz para o desenvolvimento'²³;

Modernizar os meios de comunicação de massas, com vistas à melhoria da 'informação nos domínios da educação extra escolar;

Reforçar o ensino superior, 'com vista ao desenvolvimento nacional' (ROMANELLI, 2005, p. 210).

²³ Apenas com a transição do modelo agroexportador para o nacional desenvolvimentismo, com as novas demandas da produção e a pressão da elite local, é que o poder público começa a criar novas escolas. Neste momento, "o governo federal adotava uma política de reunião de algumas pequenas escolas e /ou faculdades privadas em universidades, em um processo que resultou na criação da maior parte das universidades federais do país" (CUNHA, 1989).

Diferentemente do que pretendiam os setores democratizantes, a reforma universitária foi efetivada sem ameaças profundas à ordem vigente. Como afirma Pereira (2007, p. 158): “modernizou, conservando, a universidade, moldando-a de forma funcional ao padrão de desenvolvimento então implementado e, com diversas medidas legais e repressivas, despolitizando-a, através de sua tecnocratização”.

Assim, a educação é apreendida enquanto elemento potenciador da capacidade de trabalho. Essa concepção teve ampla repercussão na educação e nas concepções pedagógicas, nos anos em questão, inserindo a linguagem tecnicista no campo da educação, bem como formando a base de uma “pedagogia tecnicista”, com forte incidência no direcionamento da educação no país a partir dos anos 1970.

Este projeto de educação direcionou o ensino superior até a metade da década de 1980. A conjuntura política, econômica e social inserida no processo de (re)abertura política proporcionou o revigoramento dos setores progressistas e retomou o debate referente a elaboração de outro projeto para a educação no país.

2.2 Contexto da Política Educacional Universitária brasileira a partir dos anos 1980

O fim da década de 1970 e o início de 1980 foi marcado pela crise, declínio e esgotamento da ditadura militar, culminando com o processo de abertura política no caminho para a redemocratização brasileira, porém, ainda, fundamentada na manutenção do domínio burguês e na desigualdade social.

Este período é fruto da intensificação das mobilizações sociais contra a ditadura; da crise econômica; dos conflitos presentes entre os próprios militares e do processo de enfraquecimento das alianças entre os setores da burguesia nacional; da mudança de comportamento dos organismos internacionais. Todo esse processo

conduz a (re)abertura política, com base na manutenção da desigualdade, concentração de renda e no endividamento público²⁴.

De acordo com Behring (2003, p. 33), “houve uma resposta contundente do capital à queda das taxas de lucro na década de 1970”. Esta resposta ocorreu nos anos de 1980 e 1990 e foi denominada por Behring (2003) como: reação burguesa.

Nesse sentido, pode-se afirmar que, nos anos 1980 ocorreram mudanças no mundo da produção caracterizadas por uma revolução na produção no âmbito tecnológico e organizacional, através da reestruturação produtiva²⁵, o que desencadeou uma nova condição de trabalho e de sua reprodução (BEHRING, 2003). Outro marco, no âmbito das transformações contemporâneas, é o processo de mundialização do capital²⁶ que se combina com a reestruturação produtiva, na passagem para esse novo regime de acumulação.

²⁴ No período de 1973 a 1984 o Brasil passa a contratar empréstimos para cobrir os déficits na balança comercial, resultantes do impacto da elevação do preço internacional do petróleo e do início da elevação das taxas internacionais de juros. E no período de 1980 a 1992 em que o Brasil passa a contratar empréstimos para absorver o impacto final dos choques do petróleo e o impacto maior do aumento das taxas internacionais de juros iniciado em 1978 (GRASEL, 2002).

²⁵ Difundi-se neste período uma forma de organização do trabalho denominada: (...) o ohnismo / toytismo), fundado nas possibilidades abertas pela introdução de um novo padrão tecnológico: a revolução microeletrônica. É a chamada produção flexível, que altera o padrão rígido fordista. Esta linha de montagem de base técnica eletromecânica, com uma estrutura organizacional hierarquizada e uma relação salarial que apontava para a produção em massa, para um consumo em massa, viabilizada por meio dos acordos coletivos de trabalho que definiam certa distribuição dos ganhos de produtividade do trabalho (Harvey, 1993). Esta relação salarial pressupunha um sistema de proteção social a partir do Estado. Por sua vez, a nova base técnica é caracterizada pela microeletrônica digital, miniaturizada. (...) vislumbrou a possibilidade de acoplar do computador a maquina-ferramenta; introdução do controle numérico (...). Desta forma, cria-se a possibilidade de automatizar a produção em pequena escala, quebrando ainda mais o saber/ poder do trabalhador na operação das máquinas (...). Nessa nova forma produtiva, forja-se uma articulação entre descentralização produtiva e avanço tecnológico por meio da rede microeletornica de informações. Contrapondo-se à verticalização fordista, a produção flexível é, em geral, horizontalizada / descentralizada. Trata-se de terceirizar e subcontratar uma rede de pequenas e medias empresas, muitas vezes até com o perfil semi-artesanal e familiar. A produção é conduzida pela demanda e sustenta-se na existência do estoque mínimo. O *just time* e *kaban* asseguram o controle de qualidade e o estique (BEHRING, 2003, p. 34 e 35). O toyotismo caracteriza, também, um processo de “heterogeneização, fragmentação e complexificação da classe trabalhadora”. Além aprofundar o processo do desemprego estrutural; da perda salarial e do retrocesso da luta salarial. A reestruturação do mercado de trabalho tende, ainda, a qualificar e intelectualizar os trabalhadores para atuar frente as novas condições impostas (ANTUNES, 1995).

²⁶ Nesse sentido Chesnais (1996) afirma que as políticas de liberalização, desregulamentação e privatização que os Estados capitalistas adotaram a partir de 1978 ampliaram a liberdade de o capital mover-se em escala internacional. O mesmo considera mais adequado denominar o processo atual de mundialização do capital, pois ele representa o próprio regime de acumulação do capital. Ainda sobre a mundialização, Chesnais (1996) destaca a esfera financeira como processo avançado da

Assim, nos anos 1980, tem-se um aprofundamento das dificuldades de formulação de políticas econômicas de impacto nos investimentos e na redistribuição de renda. Temos, ainda, um “verdadeiro estrangulamento da economia latino-americana”, profunda recessão - que atingiu o país de forma desigual (BEHRING, 2003).

A necessidade do desenvolvimento desigual como fonte de superlucros e da recriação permanente de um espaço econômico heterogêneo faz da mundialização um processo contraditório, desigual e assimétrico, intensificado pela revolução tecnológica e pelo neoliberalismo²⁷. Aqui, destaca-se a esfera financeira, através da desregulamentação monetária e financeira, desintermediação e abertura dos mercados financeiros internacionais (BEHRING, 2003). Tudo com o último intuito de afastar os “obstáculos à circulação do fluxo de mercadorias e dinheiro, pela via da contrarreforma”, derivando em resultados como: baixas despesas públicas, privatizações, desvalorizações, liberalização monetária e financeira, abertura financeira, supressão das subvenções, dentre outras. Além disso, tem-se uma dominação ainda maior que nos períodos anteriores. (BEHRING, 2003, p. 45).

Desta forma, o direcionamento do ensino superior brasileiro estava pautado na atuação do mercado e teve apoio de organismos internacionais como: Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional (FMI), Organização Mundial do Comércio (OMC), da Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico (OCDE),

mundialização do capital. Behring (2003, p. 49) em convergência com esse autor afirma: A relação entre as esferas produtivas e financeiras expressa-se sob novas formas. Os grupos industriais dispensam intermediários financeiros e ampliam suas operações de natureza financeira. Embora os capitais financeiros tenham nascido e continuem nascendo, segundo o autor, da esfera produtiva – a esfera financeira por si não cria nada – ela é uma arena onde se desenvolvem estratégias para extrair parte da renda num jogo onde alguém ganha e alguém perde. Há, hoje, um enorme, complexo e intrincado volume de transações, configurando longas cadeias e operações de crédito e débitos, envolvendo bancos, fundos de pensão, fundos mútuos e instituições especializadas.

²⁷ Nesse sentido, tem-se como características centrais do Estado neoliberal: corte dos gastos sociais; orientação do fundo público para as demandas do empresariado/ disputa de fundo público; desemprego conjuntural e estrutural; tendências de horizontalização das empresas; políticas sociais neoliberais com caráter paternalista, mercantilizadas e transformadas em negócios com focalização das ações, clientelistas ou neocorporativistas; domesticação da sociedade civil; e efetivação e orientação dos projetos sociais por agências multilaterais. Temos ainda algumas características que são identificadas sobre o neoliberalismo no plano econômico, político e ideológico. Estas podem ser apresentadas como: a superioridade do livre mercado; exacerbação do individualismo; contradições entre a liberdade e a igualdade; um conceito abstrato de liberdade; um autoritarismo no plano político e um conservadorismo no plano cultural (BEHRING, 2003).

do Banco Mundial (BM), entre outros para promover o sistema de financiamento educacional. Isto intensificou a expansão do ensino superior brasileiro, como uma maneira de atender a indústria e o comércio, seguindo um modelo mais rigoroso de administração e controle de qualidade - utilizando de forma restrita os recursos públicos. Estes organismos internacionais aliados aos nacionais como: Ministério da Educação, Federação Brasileira de Bancos (FEBRABAN), Sindicato das Mantenedoras de Ensino Superior (SEMESP), Associação Brasileira das Mantenedoras de Ensino Superior (ABMES), Confederação Nacional das Indústrias (CNI), entre outros eram as bases do capital para expandir, de forma privatista, o ensino superior brasileiro conforme as necessidades impostas por esta nova conjuntura.

Nesse sentido, a política educacional tem papel decisivo frente a implementação dessas transformações. Um dos marcos legais é a Constituição Federal de 1988. De acordo com Neves (2002), o Art. 213 da Constituição Federal antecipa e orienta o caráter privatista da política do Estado neoliberal para a educação superior. Isto quando assegura a destinação de recursos públicos para a iniciativa privada, mesmo quando restringe às instituições sem fins lucrativos. A autora afirma que “este artigo, ao admitir a existência de escolas com fins lucrativos, antecipa também a natureza empresarial da privatização da educação escolar, o que constitui a especificidade da política neoliberal para a educação superior” (NEVES, 2002, p. 138).

Segundo Lima (2007, p.129) o “caráter híbrido e ambíguo, na medida em que manteve a privatização do público e a distribuição de verba pública para o setor privado – laico e confessional” não colaborou com a consolidação de um sistema público de educação que forjasse as bases políticas, econômicas, tecnológicas e ideoculturais para a ruptura com o capitalismo²⁸.

²⁸ Para Behring (2003, p. 65), esta abordagem ficaria incompleta se não caracterizássemos, também, o conjunto desses processos como uma “grande ofensiva ideológica”. Segundo a mesma, “de fato, para manter-se como modo hegemônico de organização econômica, política e social, num mundo tão inseguro e cujo sentido não se orienta para o atendimento das necessidades sociais da maioria das pessoas, mas para rentabilidade do capital, os arautos do neoliberalismo desencadearam inúmeras estratégias ideológicas e culturais. Desta forma buscaram construir uma falsa consciência, a partir de uma difusão de uma concepção de mundo conservadora da ordem existente, segundo a qual o mercado é uma grande ideologia. Tais estratégias têm sido bastante eficazes para garantir o consentimento de amplos segmentos e evitar uma radicalização da luta de classes”. (BEHRING,

Para Duarte (2017, p. 69)

(...) as incongruências se iniciam com o debate sobre a garantia da educação como direito social. Em nenhum artigo do Capítulo III, Seção I, destinados à Educação, tem-se a garantia do ensino público e gratuito, para todos e em todos os níveis da educação, sob a responsabilidade do Estado. O que fica realmente registrado no Art. 208 é a responsabilidade da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios com relação à educação básica (dos 4 aos 17 anos). No que diz respeito à educação superior, identificamos no item V deste artigo, o acesso garantido “[...] segundo a capacidade de cada um” (BRASIL, 1988); portanto, o próprio texto constitucional não assegura a educação superior como direito. No que diz respeito à relação entre o Estado e o setor privado, isto está definido explicitamente no Art. 209 da Constituição que assegura que o ensino é livre à iniciativa privada, sob as condições de: I - cumprimento das normas gerais da educação nacional; II - autorização e avaliação de qualidade pelo Poder Público (BRASIL, 1988), determinando que a rede privada de ensino esteja sujeita às diretrizes nacionais, propostas pelo Estado, para a política de educação.

Assim, pode-se afirmar que o legado do período da ditadura militar para a política de educação superior tem a marca da expansão, fundada no processo de naturalização da privatização do ensino superior, acarretando vícios históricos que não só perduraram pelo período da redemocratização, como permanecem e se ampliam em ritmo acelerado a partir dos governos neoliberais (DUARTE, 2017)

Com o governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), há um aprofundamento da experiência neoliberal, como por exemplo com a consolidação

2003, p. 65). Inserido neste contexto se tem, também, a construção de “verdades incontestáveis” através do chamado “pensamento único”, ou seja, “um conjunto sistemático de ideias e medidas difundidas pelos meios de comunicação de massas.” (BEHRING, 2003, p. 66). Nesse sentido, observa-se a elaboração teórica de Mota (1995) sobre a “cultura da crise”. Para a autora, existe uma cultura política de crise que renova “as bases da hegemonia do capital, mediando as práticas sociais das classes e formando um novo consenso” (BEHRING, 2003, p. 69 e 70). Para Mota (1995, p. 97), todo o esforço volta-se para a instituição de novos objetos de consenso e estes são “a desqualificação teórica, política e histórica da existência de alternativas positivas à ordem capitalista e a negação de qualquer mecanismo de controle sobre o movimento do capital, seja enquanto regulação estatal, seja por meio de outros mecanismos democráticos de controle social, em favor da regulação do mercado”. “Todas essas mudanças e insegurança generalizada expressam, na verdade, a agressividade do capital no sentido de aumentar a produtividade do trabalho (...)” (BEHRING, 2003, p. 40).

dos processos de privatização das empresas estatais, bem como um intenso sucateamento das instituições públicas e poucos investimentos em políticas sociais públicas, incluindo as políticas educacionais. Isto através de uma descaracterização da educação como um direito, passando-a a considerar um serviço que integra a economia dos setores lucrativos, que são explorados pelas empresas privadas.

No presente contexto, tem-se o realinhamento institucional do sistema de Ensino Superior brasileiro²⁹, que ocorre em um contexto combinado à crise fiscal do Estado, no final do século XX, com a voracidade por retornos rápidos e fáceis de empresários, tomando a educação uma prestação de serviço, ofertada como uma mercadoria. Desta forma:

Subordinando a melhoria da qualidade de vida e às necessidades da acumulação do capital, o empresariado industrial brasileiro, na fase inicial dos anos de 1990, expressou sua preocupação com a elevação do patamar científico e tecnológico a ser atingido pelo conjunto da classe trabalhadora, diante do emprego de métodos racionalizados de organização da produção e do trabalho e do uso de novos equipamentos exigidos pelo paradigma da automação flexível. Nesse sentido, apresentou ao governo e a sociedade, uma nova política para a formação dos quadros altamente qualificados da indústria, assim como uma nova política para a formação do conjunto da classe trabalhadora). Dispensando o conhecimento científico e tecnológico produzido pelas instituições de pesquisa em âmbito nacional, o empresariado industrial reservou, para as universidades brasileiras, nos anos 1990, o papel de formadoras de quadros especializados para a produção nacional associada e dependente, aptos a operar as tecnologias transferidas para o território nacional pelo capital transnacional. (NEVES, 2002, p. 7)

Logo, “[...] repete-se com a universidade pública a mesma estratégia utilizada para a privatização das empresas e serviços estatais. Primeiro os governos promovem seu desmonte, para em seguida apresentarem como única saída possível a privatização” (NEVES, 2002, p.97), tendo a política educacional, como parte desse processo. Este processo se caracteriza como uma contrarreforma da

²⁹ Alinhamento este que vai de encontro ao conceito de universidade laica, gratuita, de qualidade e socialmente referenciada abordado no próximo tópico (2.3).

educação superior, por trazer consigo, a marca da privatização do ensino superior, originando demandas e funções bem delimitadas para as Instituições de Ensino Superior privadas.

De forma convergente a esta orientação privatista, em 1996, ocorreu a efetivação do Plano Diretor da Reforma do Estado de Bresser Pereira. Para ele o Brasil e a América Latina foram atingidas por uma dura crise fiscal nos anos 1980, acirrada pela crise da dívida externa e pelas práticas de populismo econômico. E, por isto, exige-se uma disciplina fiscal, privatizações e liberalização comercial (BEHRING, 1993). Em relação a efetivação do Plano Diretor da Reforma do Estado, Behring (2003, 176) afirma que

Bresser propõe um *pacto de modernização* em torno dessa proposta, que se inicia com a liberalização comercial, as privatizações e programa de estabilização monetária (Plano Real) e prossegue com a reforma administrativa pública: a chamada reforma gerencial do Estado. Este é o desenho auto-intitulado “reforma” e que foi totalmente incorporado como projeto de governo, por meio do Plano Diretor da Reforma do Estado do Ministério da Administração e da Reforma do Estado (PDRE-Mare).

Nesse sentido, o que se propõe é uma redefinição do papel do Estado. A transição de um tipo rígido e ineficiente de administração pública para a administração gerencial, flexível e eficiente.

“A “reforma” passaria por transferir para o setor privado atividades que podem ser controladas pelo mercado, a exemplo das empresas estatais. ” (BEHRING, 2003, p.178). Outra estratégia é a descentralização, para o setor público não-estatal, de serviços que envolvem o poder de Estado, mas devem ser subsidiados por este, como: EDUCAÇÃO, saúde, cultura e pesquisa científica.

O plano MARE realiza o diagnóstico da “máquina” pública em três dimensões: dimensão institucional-legal, a dimensão da descentralização preconizada pela Constituição, e a dimensão da tendência de aumento de gastos com pessoal pela União (BEHRING, 2003). Assim,

Na dimensão institucional-legal, o Plano afirma que a Constituição e o direito administrativo brasileiro privilegiam o modelo burocrático tradicional, formalista e rígido, com ênfase nas normas e processos em detrimento dos resultados. Outro aspecto é a descentralização preconizada pela Constituição, que dá maior estatuto aos estados e municípios, o que caminha em ritmo lento, porque existe uma crença de que a União deve promover o bem-estar social. Assim, os municípios se comportam de forma dependente, em contraposição a uma “profunda tradição municipalista do país”, conclusão que me pareceu absolutamente surpreendente, dada nossa reconhecida tradição centralista. Na verdade, como é um documento oficial, o governo federal “faz política” com os municípios. Já a legislação que regula as relações de trabalho no setor público é vista como protecionista e inibidora do “espírito empreendedor”. A maior expressão disso, nessa avaliação, é o Regime Jurídico Único e a extensão do regime estatutário para o funcionalismo. Ao querer evitar o patrimonialismo e o clientelismo, a Constituição aumentou a rigidez e a ineficiência, segundo essa concepção. Outro aspecto é a tendência crescente de aumento dos gastos com pessoal pela União, com destaque para os inativos. Esse aspecto é essencial no projeto de reforma, já que se configura como um elemento fiscal explosivo e, para os autores, injusto – trata-se dos “privilégios” tão alardeados, a exemplo do discurso do governo na greve dos petroleiros – e gerador de desequilíbrio (BEHRING, 2003, p. 180 e 181).

A reforma³⁰ distingue quatro setores no Estado: Núcleo Estratégico que formula políticas públicas, Setor de atividades exclusivas, Setor de serviços não-

³⁰ Sintetizando os elementos centrais de uma reflexão crítica sobre o projeto hegemônico dos últimos anos, de acordo com Behring (2003), pode-se elencar alguns elementos: O primeiro elemento seria a explicação da crise do capital localizada no Estado, o que expressa uma visão unilateral e monocausal da crise contemporânea, metodologicamente incorreta e que empobrece o debate. Esse processo tem que ser visto sob o ponto de vista de três eixos que se articulam visceralmente: reestruturação produtiva, mundialização e neoliberalismo. Enfim, de certa forma, procura-se justificar da forma equivocada a direção da “reforma” como *necessária e irreversível*. (...). Outro elemento que se destaca é a questão da privatização brasileira com a entrega do patrimônio público ao capital estrangeiro. Com “a entrega do patrimônio público ao capital estrangeiro, bem como a não-obrigatoriedade de as empresas privatizadas comprarem insumos no Brasil, o que levou ao desmonte de parcela do parque industrial nacional e a uma enorme remessa de dinheiro para o exterior, ao desemprego e ao desequilíbrio da balança comercial. Diga-se, o inverso de tudo o que foi anunciado: o combate à crise fiscal e o equilíbrio das contas públicas nacionais. Tudo isso é agravado ainda pelo fato de que o preço das estatais não foi calculado pelo patrimônio que elas acumularam, mas pela expectativa de faturamento” (BEHRING, 2003, p. 201). A junção desses elementos torna mais aparente a lógica esquizofrênica e estabelece para as políticas sociais o trinômio neoliberal para as políticas sociais é: privatização, focalização e descentralização. Assim, convergimos com a afirmação que a contrarreforma tem uma natureza destrutiva e regressiva. Na perspectiva da contrarreforma do Estado brasileiro e do desmonte do Estado no Brasil, adaptando o país à dinâmica do capitalismo contemporâneo temos a flexibilização nas relações de trabalho. Behring (2003, p. 214) afirma que, “um elemento fundamental para gerar as condições políticas e ideológicas para a extração de

exclusivos, e o Setor de bens e serviços para o mercado. O plano, ainda, prevê uma estratégia de transição da “reforma” do Estado e do aparelho do Estado em três direções: a primeira seria a mudança da legislação, inclusive as reformas constitucionais; a segunda, a introdução de uma cultura gerencial e, a última, a adoção de práticas gerenciais. Nesse sentido,

O plano prevê uma estratégia de transição da “reforma” do Estado e do aparelho do Estado em três direções: a mudança da legislação, inclusive as reformas constitucionais; a introdução de uma cultura gerencial e, por fim, a adoção de práticas gerenciais. Na primeira direção, as emendas da reforma da administração pública e acerca dos servidores públicos (nº 19) e da Previdência Social (nº 20) são estratégias, especialmente a última, tendo como pano de fundo o ajuste fiscal. Na direção da mudança cultural, destaca-se a ênfase nos resultados, a superação dos resquícios de patrimonialismo, a recuperação da confiança nos administradores, a introdução de critérios de avaliação e indicadores de desempenho. Está criando o suporte para as práticas gerenciais, que devem, segundo esta concepção, aumentar a governança do Estado brasileiro, resgatando seu papel de indutor do desenvolvimento econômico e social e de garante dos direitos de cidadania (BEHRING, 2003, p. 183).

Nessa perspectiva, Netto (2000) aponta alguns aspectos essenciais da contrarreforma da educação superior, como desdobramento da contrarreforma estatal brasileira: favorecimento à expansão da privatização já iniciada com a ditadura, inovada no governo Fernando Henrique Cardoso; separação da relação

superlucros tem sido o discurso e as estratégias para a retomada da competitividade”. Além disso, têm-se as mudanças do mundo do trabalho, redução dos custos, flexibilização das relações, introdução de novas tecnologias, estratégias de *passivização* dos trabalhadores (com o objetivo de derruir sua identidade de classe). Passou-se a justificar as medidas de flexibilização e a forte intervenção estatal em programas de qualificação em função do chamado custo Brasil (BEHRING, 2003). Uma estratégia da flexibilização é a terceirização “setores dos trabalhadores, pressionados por essa forma predatória de reestruturação, pelo crescente desemprego, pela precarização das condições de trabalho. Estes desfocaram sua ação e colocaram-se na defensiva”. (BEHRING, 2003, p. 217). O projeto de flexibilização do governo entrou em vigor a partir de 1998 como uma resposta ao mais duro período de destruição de postos de trabalho, no qual não se aponta para formalização do emprego, mas para redução dos custos de demissão. A flexibilização faz parte da despreocupação com a proteção social. Autores afirmam que a lei e a educação (qualificação para o trabalho) “precisam ter e reter a natureza flexível” e as “virtudes da adaptabilidade”. Diante de estratégias como a flexibilização, a tendência é que as empresas de serviços sejam privatizadas e desnacionalizadas. Nesse sentido, identifica-se “que os grandes estímulos têm sido realmente as privatizações e processos de aquisição e fusão, largamente estimulados com as mudanças no aparato regulatório que foram abolindo gradualmente as restrições. (BEHRING, 2003, p. 232).

ensino, pesquisa e extensão, alterando, assim, a concepção e o significado da universidade; subordinação da atividade acadêmica às demandas do mercado; e redução do grau da autonomia universitária, conseqüentemente, redução da autonomia docente, via flexibilização da carreira docente e da incorporação da lógica da “organização social”, em detrimento da concepção de instituição universitária.

Duarte (2017, p. 90) afirma que

No bojo desta dinâmica, o Estado neoliberal dos anos 1990 estabelece a transformação da universidade pública de produtora de conhecimento em “universidade operacional” (CHAUI, 1999), consubstanciada em organização social³¹ apta a receber subsídio público e privado para a execução do seu objetivo fundamental: “formar intelectuais de novo tipo, sintonizados com a cultura empresarial contemporânea”. De acordo com Chauí (1999), enquanto a universidade clássica estava voltada para o conhecimento e a universidade funcional estava voltada diretamente para o mercado de trabalho, a universidade operacional, por se constituir como uma organização social, está voltada para si mesma enquanto estrutura de gestão e de arbitragem de contratos. A universidade em seu formato operacional perde seu caráter universal (ensino, pesquisa e extensão), passando a ser regida por contratos de gestão, avaliada por índices de produtividade, focada no critério da flexibilidade, estruturada por estratégias e programas de eficácia organizacional e é definida e estruturada por normas e padrões inteiramente alheios ao conhecimento e à formação intelectual. Seu pressuposto é a competitividade e as estratégias particulares, reforçando o individualismo e o mérito individual, o que contribui para a diluição da fronteira público e privado.

O ensino nesse contexto é entendido como uma transmissão rápida do conhecimento, habilitação breve para graduados que precisam ingressar rapidamente no mercado de trabalho ou como carreira de transmissão entre pesquisadores e treino para constituição de novos pesquisadores. A lógica central

³¹ Chauí (1999) esclarece que uma organização, diferente de uma instituição, define uma prática social voltada para sua instrumentalidade, ou seja, referida ao conjunto de meios particulares para obtenção de um objetivo particular. A organização não se pauta nas ações articuladas às ideias de reconhecimento, de legitimidade, mas é regida pelas ideias de eficácia, gestão, planejamento, previsão, controle e êxito. Isso significa que a instituição tem a sociedade como seu princípio e sua referência normativa e valorativa, enquanto a organização tem apenas a si mesma como referência, num processo de competição com outras.

da política educacional e do mercado de trabalho docente passa a ser a transmissão e o adestramento, desaparecendo a perspectiva da relação ensino e aprendizagem, voltados para uma formação crítica, social, humana e ética. Em tempos de espaço e tempo voláteis e efêmeros, a universidade adquire caráter operacional, flexível, adaptativo ao mercado e às necessidades atuais do capitalismo. (CHAUÍ, 1999)

É atribuído o “papel de instrumento de profissionalização, aligeiramento em cursos de mais curta duração e desprovido de ambiente de pesquisa verdadeiramente acadêmico” (SAKURADA, 2013, p. 51). A política de educação, em tempos neoliberais, de acordo com Neves (2002, p. 26), tem como objetivo principal “contribuir para o aumento da produtividade e da competitividade empresariais, prioritariamente dos setores monopolistas, de capital estrangeiro”.

Tais fundamentos subsidiam e direcionam as ações dos governos neoliberais, em especial no governo Cardoso. Em síntese, os anos 1990 são diferentes dos anos 1964, que têm como perspectiva recompor a hegemonia burguesa. Desta forma, redimensionou-se e refuncionalizou-se as formas do desenvolvimento capitalista. Isto com exclusão das forças populares, com uma perspectiva de ajustamento passivo dessas forças e, assim, dando continuidade a nossas piores tradições: heteronomia, exclusão e soluções pelo alto. Nesta lógica, o Estado se refuncionaliza, possibilitando um aprofundamento da investida neoliberal (BEHRING, 2003).

Desta forma, em relação ao processo educacional, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional³² (LDB), em 1996, regulamenta-se o processo de mercantilização do ensino. Este perde seu caráter de direito e passa ao caráter de serviço, sendo este serviço oferecido pelo Estado ou pelo mercado. Legitima-se como marco importante no processo de empresariamento da educação superior, sincronizada com a expansão do processo de produção. Conforme Duarte (2017, p. 93)

³² A primeira LDB foi criada em 1961, seguida por uma versão em 1971 (com a Reforma de 1968) que vigorou até a promulgação da LDB atual (Lei nº 9394/96), sancionada pelo presidente Fernando Henrique Cardoso e pelo ministro da educação Paulo Renato em 20 de dezembro de 1996.

A LDB de 1996, em seu Art. 21º, formaliza a divisão da educação escolar brasileira, em dois níveis de ensino: a educação básica (composta pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) e a educação superior, o que para Neves e Fernandes (2002, p. 23) já referendou formalmente “o novo patamar de escolarização exigido para a capacitação da força de trabalho brasileira, em decorrência das mudanças da natureza e da forma de organização do trabalho”, pautadas na expansão do processo de produção flexível no país.

Ainda com a LDB, a educação brasileira aprofunda o processo de contrarreforma, atingindo as instituições públicas e, impulsionando o desenvolvimento da privatização da educação³³. Isto se reafirma em seu Art. 7º, que assegura o “ensino livre à iniciativa privada” (BRASIL, 1996), atendendo as normas gerais da educação nacional, acrescentando que as instituições privadas tenham “capacidade de autofinanciamento, ressalvado o previsto no Art. 213 da Constituição Federal” (BRASIL, 1996).

Em 1997, o governo federal lançou o Decreto nº 2.306, que regulamentava a LDB de 1996, trazendo no seu artigo 8º a seguinte organização do ensino superior: I. Universidades; II. Centros universitários; III. Faculdades Integradas; IV. Faculdades; V. Institutos Superiores. Assim, reorganizaria-se o ensino superior, ampliando as instituições do setor privado e elevando o baixo índice de jovens entre 18 e 24 anos de idade, matriculados no ensino superior.

Essa diversificação contribuiu para um direcionamento diferenciado em relação aos tipos de ensino e tipos de financiamento oferecidos³⁴. Assim, os meios

³³ Além da expansão do setor privado ter se materializado e se reforçado nas legislações e programas dos vários governos, (FHC, Lula e atualmente Dilma) como o PROUNI (Programa Universidade para todos), FIES (Fundo de financiamento ao Estudante de Ensino Superior), e Ead (Ensino à distancia) ainda conta com “a abertura do setor educacional para a participação das empresas e grupos estrangeiros.” (VALE, 2012, p. 169).

³⁴ O Banco Mundial sinaliza como uma das causas para a situação de crise da educação superior a questão do financiamento público, cada vez mais dificultado, devido à crise dos Estados, e que implicaria no financiamento das universidades. Descreve as experiências de “gestão” da educação de alguns países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) – países baixos, Austrália e Irlanda – que tem solucionado a crise de financiamento da educação com a adoção de políticas inovadoras para aumentar a eficiência do ensino superior, tais como: novos modelos de financiamento e estímulo ao financiamento privado da educação superior. Destaca entre

escolhidos pelo governo federal para ampliar o acesso ao ensino superior estariam ligados ao reconhecimento de novos cursos pela iniciativa privada e pela implantação de um sistema de crédito educativo autofinanciável. Uma vez que a maior parte da população brasileira não possuía renda suficiente para pagar seus estudos, o governo passa a disponibilizar recursos financeiros para as instituições privadas e, em parceria com o Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES), abre uma linha de crédito com juros subsidiados para atender as universidades públicas e privadas, facilitando o acesso e apoiando ações expansionistas.

Foi nesse cenário que surgiu o financiamento³⁵ e, desta forma, o pagamento de cursos em instituições particulares através de empréstimos bancários, como uma maneira de aumentar as matrículas, com um custo menor para o governo³⁶, sem precisar ampliar as instituições públicas.

os países em desenvolvimento o Chile, que reduziu o gasto público por aluno e conseguiu efetivar um sistema de ensino superior diversificado e eficiente. (BANCO MUNDIAL, 1995).

³⁵ De acordo com a LDB, quem deve assegurar os recursos utilizados na manutenção desenvolvimento das instituições de educação superior é a União, sendo um desafio, estabelecer meios de financiamento que tragam resultados satisfatórios. Podemos destacar quatro tipos de financiamentos utilizados pelo Estado: I. Financiamento Inercial; II. Financiamento Contratual; III. Financiamento por Fórmulas; IV. Financiamento por Subsídios às mensalidades dos estudantes. O Financiamento Inercial tem seus recursos financeiros estabelecidos baseados no anterior e a definição do valor é feita pelo governo federal, aprovado em Congresso Nacional; O Financiamento Contratual se dá por um contrato entre o Estado e a instituição, em que, a instituição recebe uma contrapartida do Estado para realizar determinadas ações; No Financiamento por Subsídios às mensalidades dos estudantes, através de impostos arrecadados pelo Estado, são repassados para os estudantes, cheques educacionais, que lhes permitem frequentar as universidades que escolherem, ocasionando uma competição de mercado entre as universidades; Por fim, o Financiamento por Fórmulas, determina indicadores que vão direcionar o repasse de verbas para as instituições. Esses indicadores estão relacionados com o número de discentes e docentes, desempenho, eficiência, novas matrículas e número de diplomados. Percebe-se que essas quatro formas de financiamento não atendem as demandas institucionais, visto que, não há uma consulta sobre suas reais necessidades e que o MEC é quem estabelece de forma isolada a quantidade de recursos destinados ao pagamento de pessoal, manutenção e investimentos. (AMARAL, 2003).

³⁶ Em relação à administração dos recursos estatais e a minimização do Estado, de um modo geral, propõe-se transferir para o setor privado todas as atividades produtivas e para um chamado “setor público não-estatal a produção dos serviços competitivos ou não-exclusivos de Estado, estabelecendo-se um sistema de parceria entre Estado e sociedade para seu financiamento e controle”. Nessa definição, o Plano Diretor incluiu os serviços educacionais e, aí, as universidades. As organizações sociais formavam o setor público não-estatal e através de fundações ou de sociedade civil sem fins lucrativos, prestavam serviços sociais de caráter público utilizando a autonomia financeira e administrativa. A fundação ou sociedade civil de direito privado se habilitaria a administrar os recursos humanos, as instalações e os equipamentos pertencentes ao poder público e a receber os recursos orçamentários para seu funcionamento. Seriam celebrados “contratos de gestão com o poder executivo para a execução da parceria entre o privado e o público. Um conselho de Administração definiria objetivos e diretrizes de atuação da entidade”. (AMARAL, 2003, p.118).

Outro marco normativo importante é o Plano Nacional de Educação (PNE – 2001-2010). Para Valente e Romano (2002, p. 98) este “expressava a política do capital financeiro internacional e a ideologia das classes dominantes, devidamente refletido em diretrizes e metas”.

Ou seja, o PNE aprovado como Lei, expressava os interesses da iniciativa privada, que se encontrava em sintonia com as orientações de cunho neoliberal dos organismos internacionais. De acordo com Neves (2002, p. 148), neste plano aprovado, “ficam definidas as funções econômicas e ético-políticas da educação superior, que são: preparar a mão de obra qualificada para o mercado de trabalho e lideranças sociais sintonizadas com as mudanças qualitativas ocorridas no mundo capitalista na atualidade”.

Nessa perspectiva, no Plano Nacional de Educação (PNE), 2001-2010, a seção que trata do ensino superior leva em consideração o diagnóstico da educação superior no Brasil, elaborado pelo INEP - Avaliação do Plano Nacional de Educação, (2009).

a) Baixo percentual de atendimento, pois apenas 12% da população de 18 a 24 anos cursa esse nível de ensino; b) Expansão maior das matrículas no setor privado, sem a efetiva garantia de qualidade por todas as IES; c) Necessidade de fortalecer o setor público, já que a manutenção das atividades típicas das universidades – ensino, pesquisa e extensão – são importantes para o desenvolvimento do País; d) Distribuição regional desigual de vagas, devido à “concentração das matrículas em instituições particulares por regiões mais desenvolvidas”; o setor público encontra-se melhor distribuído, o que contribui para a diminuição das desigualdades regionais;

A partir deste documento, foram apresentados 35 objetivos ou metas, dos quais 4 foram vetados pelo então presidente FHC, pois impactaria sobremaneira nas finanças públicas o que contrariava a ideia do governo, exposta no PDRE-Mare, de que educação é um serviço e poderia ser prestado pelo setor privado, denominado setor público não-estatal. Assim, segundo Melo, Melo e Nunes (2009, p. 292), três objetivos merecem destaque:

- 1 - prover oferta de educação superior e alcançar ao menos 30% da faixa etária de 18 a 24 anos;
2. Estabelecer uma política de expansão que diminua as desigualdades de oferta existentes entre as diferentes regiões do País.
3. Estabelecer um amplo sistema interativo de educação à distância, utilizando-o, inclusive, para ampliar as possibilidades de atendimento nos cursos presenciais, regulares ou de educação continuada.

Assim, infere-se que a principal meta de expansão é o objetivo 1 supra citado, porém condicionado ao desenvolvimento dos objetivos 2 e 3, todos do PNE, ou seja, o alcance do objetivo 1 seria mais factível, a medida em que os objetivos 2 e 3 fossem implementados e consolidados. Ainda no PNE do governo Cardoso, é notório o estímulo à expansão do ensino à distância tratado a partir da seção “Educação à Distância e Tecnologias Educacionais” (BRASIL, 2001).

Nos anos 2000, como será visto mais a adiante nesse estudo, uma nova correlação de forças é aberta, com a chegada de Lula ao governo Federal, à frente de uma coalisão de centro-esquerda, ou seja, um novo ciclo. É na mesma perspectiva, da conservação da ordem vigente, que no período dos governos petistas (2002 - até os dias atuais) vem sendo aprofundada a “Contrarreforma Universitária”, mesmo ocorrendo em períodos diferentes e com determinantes diferentes, de acordo com Behring (2003), “tais mudanças devem receber a denominação de contrarreformas”, por provocarem um profundo retrocesso social, em benefício de poucos.

Nesse sentido, afirma-se que temos um momento de direção da hegemonia privatista, inserido em uma perspectiva de contrarreforma do Estado que traz implicações diretas na política educacional, redimensionando a mesma para uma lógica mercantilizadora e, ao mesmo tempo, expandindo o acesso ao ensino superior e ampliando o mercado de trabalho docente.

2.3 EDUCAÇÃO E O PROJETO NEOLIBERAL: a contrarreforma e o ensino superior nos anos 2000

O conceito de universidade laica, gratuita, de qualidade e socialmente referenciada vai de encontro aos ditames econômicos e mercadológicos, subsidiados pelos interesses do capital nacional, internacional e da hegemonia burguesa, direcionados pelas políticas dos organismos internacionais: Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial (BM), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID)³⁷.

Nesse sentido, é nítido que no Brasil dos anos 2000, há uma continuidade e um aprofundamento do processo de transformações ordenadas pelo capital internacional, segundo Brettas (2010, p. 27 - 28),

O governo Lula, ao dar continuidade a um modelo historicamente subserviente, vem implementando e aprofundando a contrarreforma do Estado, retomando os argumentos pautados na inexorabilidade das mudanças e na aposta destas como sendo a única alternativa para garantir o crescimento econômico e social do país. Seu Plano de Aceleração do Crescimento (PAC) tem como um de seus desdobramentos o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) que expressa o aprofundamento do processo de mercantilização do ensino e desresponsabilização do Estado com um projeto de educação pública, gratuita e de qualidade.

As metas previstas no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), lançado pelo governo Federal em abril de 2007, indicam o direcionamento da Política de Educação desenhada no Governo Lula. Estava previsto para execução do PDE, um aporte de recursos na ordem de R\$ 8 bilhões de reais, voltados para manutenção e desenvolvimento da educação para 10 anos. Indicavam 30 ações: 17 voltadas para educação básica; 07 para as modalidades de ensino; 01 ação

³⁷ Conforme abordamos no item 2.2.

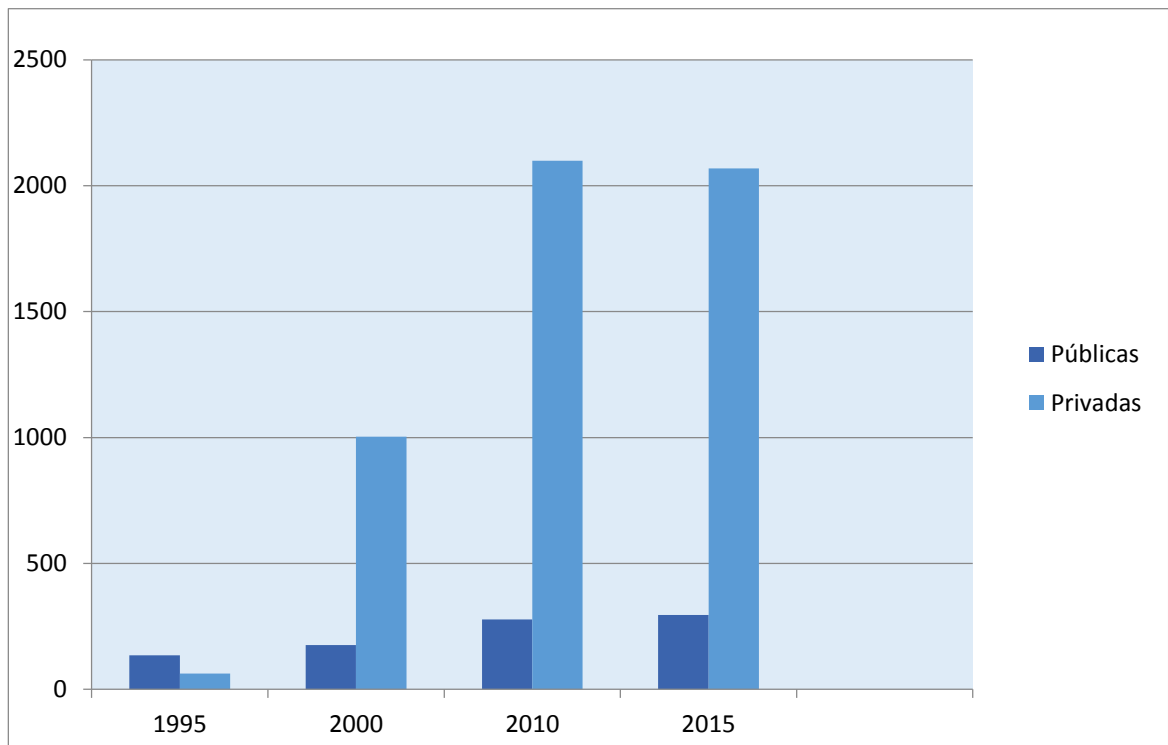
(estágio) dirigida simultaneamente ao ensino médio, educação tecnológica e profissional, e educação superior; 05 diretamente relacionadas à educação superior.

Referente à educação superior o PDE aponta cinco (05) metas que deveriam ser priorizadas pelo governo Federal: 1) expansão da oferta de vagas; 2) garantia da qualidade; 3) promoção de inclusão social pela educação; 4) ordenamento territorial, levando o ensino superior às regiões mais remotas e 5) fortalecer o desenvolvimento econômico, seja formando recursos humanos, seja na produção científico-tecnológica.

É nesta trilha que a perspectiva da Educação Superior, no contexto da contrarreforma, amplia a perspectiva da interiorização do Ensino Superior por meio de propostas governamentais de expansão – pactuada com a iniciativa do ensino privado, com o discurso da “universalização” de acesso a este nível de escolaridade, cumprindo num só tempo as orientações do Banco Mundial – a relação entre educação, segurança e pobreza.

Segundo Leher, a educação – equacionada a partir de elementos ideológico do capital – por exemplo, globalização, capital humano, inclusão social, justiça social –, torna-se elemento de enfrentamento da pobreza, uma vez que esta se encontra aliada aos interesses do capital. A lógica é sincronizar a política educacional a “ordem” do capital para que a mesma não possa “gerar um clima desfavorável aos negócios”. (LEHER, 1999, p. 26).

Com este direcionamento, observa-se, pelos dados do Censo da Educação Superior (Gráfico 1), uma ampliação do número de Instituições de Ensino Superior privadas de 1995 para 2015, ampliação esta voltada para o cumprimento das metas impostas pelos organismos internacionais, ao governo brasileiro (BRASIL, MEC/INEP, 2008, p.08).

Gráfico 1 – Número de IES Públicas e Privadas no Brasil (1995-2015)

Fonte: Inep Sinopses Estatísticas da Educação Superior (2015)³⁸

De acordo com o gráfico 1, do primeiro mandato de Fernando Henrique Cardoso, em 1995, ao ano de 2000, é notória uma linha ascendente de crescimento do número de IES no país. Em 2010, no final do Governo Luís Inácio da Silva, ocorre uma intensificação desta lógica privatista, o que é mantido no governo Dilma, como comprovado no gráfico 1, até o ano de 2015. Observa-se que, os gráficos são curvas de crescimento que tem oscilações por conta de conjuntura políticas e precisam ser avaliados de forma comparativa³⁹.

³⁸ Os dados compilados do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) são divididos em sinopse e em evolução a última sinopse disponível é a do ano de 2015. Por este motivo que este ano é o último apresentado nos dados.

³⁹ Nesse sentido, os gráficos se dividem em anos que compreendam os Governos de FHC, Lula e Dilma.

Com relação a expansão da educação superior no Brasil, o governo Lula, pôs em ação quatro programas: Programa Universidade Para Todos – PROUNI; o programa Expandir, o sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) e o Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais e sancionou vários Decretos, Leis e Medidas Provisórias (QUADRO 1) direcionadas à materialização da ampliação de acesso nos quatro programas, dentre elas: as universidades federais abrem ou ampliam cursos noturnos e reduzem o custo/aluno; ampliação do número de vagas nas IES Privadas com o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES) e o Programa Universidade para Todos (ProUni), permitindo o financiamento de 100% das bolsas parciais do ProUni e a quitação da dívida ativa consolidada das instituições de ensino superior. (VIEIRA, 2007)

Quadro 1 - Principais ações do governo Lula da Silva

ARCABOUÇO JURÍDICO	CONTEÚDO
Medida Provisória 147/03	Institui o Sistema Nacional de Avaliação e Progresso do Ensino Superior – SINAPES
Lei nº 10.861 de 14 abril de 2004	Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES
Decreto Presidencial 5.205 de 14 de setembro de 2004	Regulamenta as parcerias entre as universidades federais e as fundações de direito privado.
Medida Provisória nº 213 de 10 de setembro de 2004	Institui do programa Universidade para todos- ProUni
Projeto de Lei 3627/2004	Trata do sistema especial de reserva de vagas para estudantes, especial negros e indígenas, nas instituições públicas federais de educação superior
Lei de inovação Tecnológica – 10.973/04	Trata do estabelecimento de parcerias entre universidades públicas e empresas.
Lei de Parceria Público Privada nº 11.079 de 30 de dezembro de 2004	Institui normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada no âmbito da administração pública
Lei nº 11.096/2005	Institui o Programa Universidade para Todos (ProUni)-- que trata de “generosa” ampliação de isenção fiscal para as

	instituições privadas de ensino superior
Projeto de Lei 7.200/06 (apensado ao PL nº 4.212/04 e PL nº 4.221/04)	Tratam da Reforma da Educação Superior
Universidade Aberta do Brasil (Decretos 5.800/06 e 5622/05)	Legislação que trata da regulamentação do EAD e da criação da UAB – consórcio de instituições para oferta de cursos a distância
Decreto 6095/07	Estabelece diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia- IFET, no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica
Decreto Presidencial 6069/07 e divulgação das Portarias Interministeriais 22 e 224/07	Decreto de criação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais/REUNI e portarias que tratam da criação de um Banco de Professor-Equivalente, divulgado em 2007
“Pacote da autonomia” em 2010 e composto pela Medida Provisória 495/10 e pelos Decretos 7232, 7233 e 7234/10	Esse “pacote” amplia a ação das fundações de direito privado nas universidades federais; retira das universidades a definição dos projetos acadêmicos a serem financiados, transferindo essa prerrogativa para as fundações de direito privado; legaliza a quebra do regime de trabalho de Dedicção Exclusiva/DE; não resolve a falta de técnico- administrativos, criando somente um mecanismo de realocação de vagas entre as instituições federais de ensino superior/ IFES; cria as condições para a diferenciação dos orçamentos das IFES, de acordo com índices de produtividade, intensificando ainda mais o trabalho docente e, por fim, cria o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES, sem deixar claro de onde sairão os recursos financeiros para realização do Programa
Medida Provisória 520 de 31 de dezembro de 2010	Autoriza a criação da Empresa Brasileira de Serviços Hospitalares. Embora estatal e vinculada ao MEC (Ministério da Educação), a nova entidade terá personalidade jurídica de direito privado, flexibilizando a contratação de trabalhadores dos hospitais universitários
Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) Lei 10.260/2001	Em 2010, o Programa do Ministério da Educação destinado a financiar a graduação na educação superior de estudantes matriculados em cursos superiores não gratuitas, FIES, passou a funcionar em um novo formato. O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) passou a ser o Agente Operador do Programa para contratos formalizados a partir de 2010

Pode-se também destacar que todas as medidas normativas expostas no quadro 1 reafirmam: a regulamentação das parcerias entre as instituições públicas e fundações de direito privado; a instituição de normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada no âmbito da administração pública; a regulamentação do ensino a distância; a ampliação de ações das fundações de direito privado nas instituições públicas; a ampliação do financiamento de estudantil, através de isenção fiscal para as instituições privadas de ensino superior.

Das medidas indicadas no QUADRO 1 destacam-se: Programa o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI); Programa Universidade Para Todos (PROUNI) e Fundo de Financiamento Estudantil (FIES).

O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), instituído pelo decreto Nº 6.096, de 24 de abril de 2007, que tem a Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação, como sua instância maior de gestão. “O REUNI constitui, portanto, a segunda etapa do Programa de Expansão da Educação Superior Pública, iniciado em 2003, no primeiro mandato do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva” (MEC, 2009).

Segundo dados do *site* oficial do governo, o REUNI tem como metas e objetivos:

Criar condições (aporte de recursos) para a ampliação do acesso e da permanência na educação superior; aumentar a qualidade do ensino por meio da inovação e adequação acadêmicas com a articulação entre graduação, pós-graduação e educação básica, profissional e tecnológica; melhorar o aproveitamento dos recursos humanos e da infraestrutura física das universidades federais; elevar, de forma gradual, a taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais para 90% e atingir a taxa da relação aluno/professor em cursos presenciais de graduação igual a 18; aumentar em 20%, pelo menos, as matrículas nos cursos de graduação; prazo de cinco anos, a contar do início de cada plano, para o cumprimento das metas estabelecidas pelas instituições federais de ensino superior (MEC, 2009).

Estas metas foram propostas com o intuito de dobrar o número de vagas nas IES federais, de acordo com o Ministério da Educação, causando uma verdadeira ‘revolução’ nas universidades federais no Brasil, por ter um “papel estratégico para o desenvolvimento econômico e social” (MEC, 2009).

Cabe ressaltar, que nessa pesquisa, o centro das análises gira em torno dos programas REUNI e FIES, por se apresentarem como programas que, prioritariamente, sustentam a expansão interiorizada do ensino superior privado.

Nesses termos vale destacar que, o PROUNI já se encontra na sua quarta versão, PL n° 7200/2006⁴⁰. O Programa Universidade Para Todos (PROUNI) teve sua implementação através da Lei n° 11.096/2005, de 2004, que incentiva o crescimento do ensino superior privado em detrimento do ensino superior público.

De acordo com o Ministério da Educação (MEC), “o PROUNI tem como finalidade a concessão de bolsas de estudos integrais e parciais a estudantes de cursos de graduação e de cursos sequenciais de formação específica, em instituições privadas de educação superior” (MEC, 2009), tendo como benefício para a IES privada, isenção de tributos. A seleção⁴¹ dos estudantes é feita a partir do desempenho no Enem, mas também leva em conta os critérios socioeconômicos da família do estudante.

A proposta do PROUNI não é uma total novidade. Ao se analisar o grupo de trabalho (GT) criado pelo Decreto n.º 62.937, de 1968, encontra-se entre as suas propostas, a de que as universidades públicas cobrassem mensalidades bem como oferecessem bolsas para alunos carentes em instituições privadas, por isso, ações como essa são identificadas como retrocessos na história.

⁴⁰ Esta PL estabelece normas gerais da educação superior, regula a educação superior no sistema federal de ensino.

⁴¹ Pode concorrer as bolsas de estudo do Prouni o estudante brasileiro que tenha feito o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) a partir de 2015 e que atenda pelo menos uma das condições a seguir: - ter cursado o ensino médio completo em escola pública, - ter cursado o ensino médio completo em instituição privada, na condição de bolsistas integrais da respectiva instituição; - ter cursado o ensino médio parcialmente em escola da rede pública e parcialmente em instituição privada, na condição de bolsistas integrais da respectiva instituição; - ser portador de deficiência; - ser professor da rede pública de ensino, no efetivo exercício do magistério da educação básica e integrando o quadro de pessoal permanente da instituição pública.

Segundo Neves (2004, p.70), o MEC tem investido, como sua principal política expansionista do ensino superior, na compra de vagas em instituições privadas, “[...] fazendo com que a formação da grande massa de trabalhadores se dê em espaços formativos de duvidosa qualidade, nos quais prevalecem a lógica do lucro”.

O PROUNI diferencia-se de programas anteriores, como o Crédito Educativo, no que diz respeito à contrapartida exigida em cada um. No PROUNI, os alunos, aparentemente, não arcam, total ou parcialmente, com as despesas para a realização do curso (no que tange às mensalidades), enquanto que, no Crédito Educativo, aqueles que recebem as bolsas, ao fim do curso, devem restituir o valor recebido ao Estado, com juros.

Com relação às isenções alcançadas com o PROUNI, pode-se afirmar que ele é capaz não só de conceder às instituições determinados privilégios, como também diminuir o fundo público, de acordo com informações do Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES) (2005, p. 32),

Uma instituição privada com fins empresariais chega a ter de repassar 25% de sua receita (mensalidades) na forma de impostos e contribuições. O PROUNI as isentou por completo, alargando o lucro empresarial e encolhendo de modo muito significativo o fundo público⁴².

Este programa é de isenção fiscal direto para as universidades privadas, por meio do qual, o Estado financia essas instituições e coopera com o lucro delas, concedendo “o acesso da população carente” à educação superior pelo mercado.

⁴² Seguindo os princípios de diversidade das bases de financiamento, o artigo 195 da Constituição Federal definiu que os recursos da seguridade social devem ser provenientes de três: 1) Orçamento da União, Estado e DF; 2) contribuições sociais a) do empregador sobre a folha de salário, a receita e o faturamento e o lucro, b) a do trabalhador e demais segurados; 3) receitas de concursos de prognósticos. Segundo Oliveira (1998), o fundo público sofre pressões e funciona como um elemento fundamental para reprodução do capital e também para reprodução da força de trabalho, ou seja, existe uma tensão desigual pela repartição do financiamento público (BEHRING e BOSCHETTI, 2007).

Assim, através do PROUNI, também se desenvolvem as estratégias de privatização do conjunto de instituições de educação superior, como enfatiza Haddad (2008, p. 26) “esse programa obedece ao modelo de parcerias público-privado, que constitui um modelo de gestão eficiente segundo o Banco Mundial”.

Fica expressiva, pelos dados da tabela 2, a eficácia tanto do REUNI quanto o PROUNI. Do corte temporal de 1995 a 2000 para 2010 a 2015, o aumento do número de vagas, oferecidas nos cursos de graduação presenciais das IES brasileiras públicas e privadas, foi exponencial.

Tabela 2 – Número de Vagas Oferecidas nos Cursos de Graduação Presenciais, segundo a Unidade da Federação e a Categoria Administrativa das IES

	1995	2000	2010	2015
Vagas oferecidas pelas IES Públicas	178.145	245.632	445.337	530.552
Vagas oferecidas pelas IES Privadas	432.210	970.655	2.674.855	3.223.732
Total de vagas oferecidas no Brasil	610.355	1.216.287	3.120.192	3.754.284

Fonte: Portal Inep Sinopses Educação do Ensino Superior (2015)

Para além da evidente ampliação do número de vagas, a Tabela 2 expressa que a lógica expansionista prevista nas metas do PDE, se sustentou prioritariamente pela inserção do alunado no ensino superior privado. Certo que esta inserção somente se deu pela sustentação da ação do Estado para com as IES Privadas, onde o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) teve papel central.

O Fundo de Financiamento Estudantil, programa do Ministério da Educação destinado a financiar a graduação na educação superior de estudantes matriculados em cursos superiores não gratuitos⁴³, foi promulgado na forma da Lei 10.260 em 2001.

Porém, em 2010, o FIES foi reformatado, visando facilitar o acesso através de simplificações no sistema de empréstimo. Em linhas gerais, a taxa de juros do financiamento aumentou, o período de carência passou para 18 meses, o período de amortização para 3 vezes, e o período de duração regular do curso de 12 meses. O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) passou a ser o Agente Operador do Programa para contratos formalizados a partir de 2010. Além disso, o percentual de financiamento subiu para até 100% e as inscrições passaram a serem feitas em fluxo contínuo, permitindo ao estudante solicitar o financiamento em qualquer período do ano.

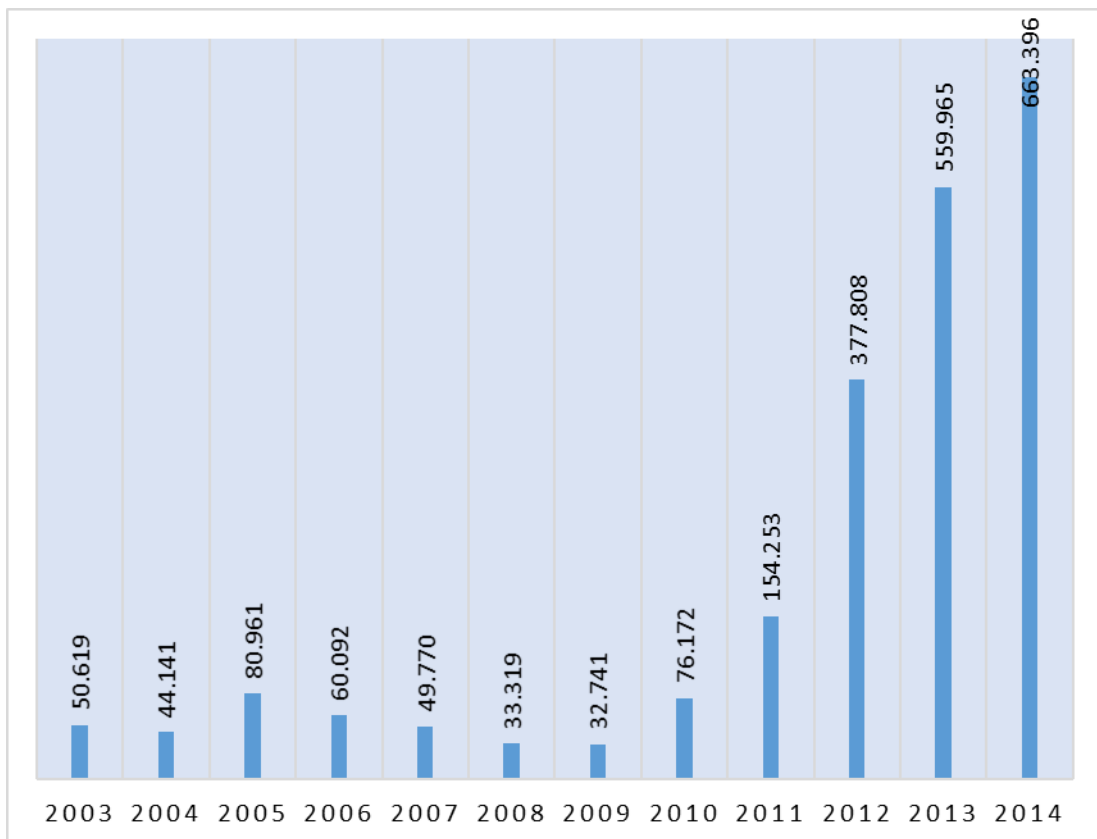
A partir do segundo semestre de 2015⁴⁴, os financiamentos concedidos com recursos do Fies, a taxa de juros aumentou novamente com vistas a contribuir para

⁴³ É vedada a inscrição no FIES a estudante: que não tenha sido pré-selecionado no processo conduzido pelo MEC; cuja matrícula acadêmica esteja em situação de trancamento geral de disciplinas no momento da inscrição; que já tenha sido beneficiado com financiamento do FIES, exceto o estudante financiado pelo programa que mediante requerimento ao Agente Operador do Fundo comprovar o não usufruto do financiamento e o encerramento antecipado do contrato; inadimplente com o Programa de Crédito Educativo (PCE/CREDOC); beneficiário de bolsa integral do ProUni; beneficiário de bolsa parcial do ProUni em curso ou IES distintos da inscrição no FIES; que tenha participado do Exame Nacional do Ensino Médio Enem – a partir da edição de 2010 e obtido média aritmética das notas nas provas inferior a 450 (quatrocentos e cinquenta) pontos e/ou nota na redação igual a 0 (zero); cuja renda familiar mensal bruta per capita seja superior a 3,0 (três) salários mínimos (MEC, 2015).

⁴⁴ A partir do 2º semestre de 2015, são estabelecidas novas condições de pagamento do FIES aos contratos firmados. Durante o período de duração do curso, na fase de utilização, o estudante pagará, a cada três meses, o valor máximo de R\$ 150,00 (cento e cinquenta reais), referente ao pagamento de juros incidentes sobre o financiamento. Existe uma fase de carência, estabelecendo após a conclusão do curso, o estudante terá 18 (dezoito) meses de carência para recompor seu orçamento. Nesse período, o estudante pagará, a cada três meses, o valor máximo de R\$ 150,00 (cento e cinquenta reais), referente ao pagamento de juros incidentes sobre o financiamento. E, por

a sustentabilidade do programa, possibilitando sua continuidade enquanto política pública perene de “inclusão social” e de “democratização” do ensino superior. O intuito é de também realizar um realinhamento da taxa de juros às condições existentes no ao cenário econômico e à necessidade de ajuste fiscal (BRASIL, 2015). Um dado estatístico relevante acerca do FIES segue abaixo:

Gráfico 2 – Número de contratos FIES por ano em IES do Brasil (2003-2014)



Fonte: BRASIL/MEC/INEP - democratização e expansão da educação superior 2003 – 2014.

fim, na fase de amortização, encerra-se o período de carência, o saldo devedor do estudante pode ser parcelado em até 3 vezes o período financiado da duração regular do curso (BRASIL, 2015).

Em termos gerais, o FIES registrou um crescimento se comparando o ano de 2009 e 2014. Em 2013, das 5.373.450 matrículas em cursos de graduação das instituições privadas, de acordo com os dados do Censo da Educação Superior, 1.168.198 correspondiam a estudantes atendidos – contratos firmados entre 2010 e 2013, o correspondente a 22% do total. Assim, de acordo com o documento do MEC (2014) “pode-se dizer que o Fies é um dos mais importantes instrumentos de fomento à ‘democratização’ da educação superior do país, em conjunto com o PROUNI”.

Foi nesse processo, que se estabeleceu parcerias entre universidades, setor privado e os centros de pesquisa. Nesta assertiva a política de Educação Superior se,

[...] propôs a redução de recursos destinados à educação, no contexto da lógica neoliberal de contenção dos gastos públicos. A redução drástica do financiamento das instituições públicas mediante o fundo público [...] levou as instituições federais a voltarem-se para atividades de prestação de serviços, oferecendo cursos, assessorias e consultorias remuneradas e assim elas passaram a enfrentar dois polos: o estatal e o mercado[.]. Nesta perspectiva as universidades passaram a ser vistas a partir de uma visão mais pragmática e utilitarista dos seus serviços, seja na formação profissional, seja na produção da ciência e da tecnologia, modificando expressivamente os referenciais da sua finalidade e relevância, (FERREIRA, 2012, p. 461).

É perceptível que com a implementação do PROUNI e do FIES, o governo Federal beneficiou, a ‘expansão e inclusão’ de jovens no ensino superior público e privado. Para evidenciar esse raciocínio de maneira mais particularizada, tomar-se-á como referência, a expansão do Curso de Serviço Social nas IES Públicas e Privadas (Tabela 3) e a inserção de estudantes matriculados em Serviço Social nas IES Públicas e Privadas (Tabela 4).

Tabela 3 – Número de IES que oferecem cursos de graduação (geral) e número de IES que oferecem o curso de Serviço Social (SS) presenciais públicas e privadas no Brasil (1995-2015)

	1995		2000		2010		2015	
	TOTAL	SS	TOTAL	SS	TOTAL	SS	TOTAL	SS
IES Públicas	2.782	28	4.021	31	8.821	63	10.347	61
IES Privadas	3.470	13	6.564	63	19.756	270	21.681	289
Total no Brasil	6.252	41	10.585	94	28.577	333	32.028	350

Fonte: Portal Inep Sinopses Educação do Ensino Superior (2015)

Percebe-se então, que entre 1995 e o ano de 2015 ocorreu um aumento significativo do número de IES que oferecem cursos presenciais no âmbito privado e o predomínio da oferta dos cursos de Serviço Social⁴⁵ nestas IES. Isto, sem contabilizar e/ou referenciar o ensino à distância⁴⁶, que, também, tem influência nos

⁴⁵ Destacamos o curso de Serviço Social, em específico, por ser o nosso campo de pesquisa.

⁴⁶ Um caso bem peculiar é a modalidade de ensino à distância, que se expande no Brasil a partir de 2005, com o lançamento pelo governo federal do decreto 5.622, que detalha a oferta da modalidade em todos os níveis de ensino, inclusive com o surgimento e incentivo à modalidade de Ensino a Distância (EAD). A abertura não segue de acompanhamento, fiscalização e avaliação pelo Estado. A responsabilidade por essa avaliação é transferida para o mercado, através da competitividade entre os cursos, e para os indivíduos.

decretos presidenciais Decretos 5.800/06 e 5622/05⁴⁷. Esse aumento, também, expressa-se no número de matrículas, observar tabela 4:

Tabela 4 – Número de matrículas em IES públicas e privadas no Brasil (1995-2015)

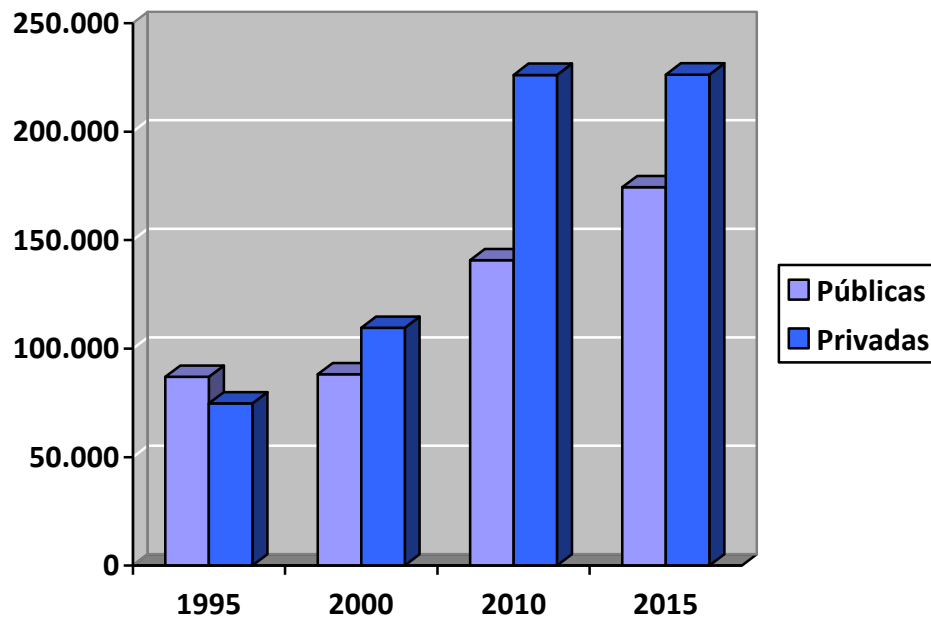
	1995	2000	2010	2015
IES públicas	1.230.350	887.026	1.461.696	1.952.145
IES privadas	529.353	1.807.219	3.987.424	6.075.152
Total	1.759.703	2.694.245	5.449.120	8.027.297

Fonte: Portal Inep Sinopses Educação do Ensino Superior (2015)

Ocorre um aumento significativo das IES privadas, conforme a tabela. A expansão do ensino superior privado também gerou outro importante processo – a ampliação do mercado de trabalho docente nas IES. Exposto nos dados do gráfico 2, referente ao número de vagas em IES privadas. Conforme apresentado a seguir:

⁴⁷ Legislação que trata da regulamentação do EAD e da criação da UAB – consórcio de instituições para oferta de cursos a distância.

Gráfico 3 – Número total de Docentes (em Exercício e Afastados) – (1995-2015)



Fonte: Portal Inep Sinopses Estatísticas da Educação Superior (2015)

De acordo com o gráfico 2, a partir da análise dos dados do número total de docentes, observa-se que ocorre um aumento na demanda destes docentes como um dos impactos da lógica da expansão, o que embasa o presente estudo.

No governo Dilma (2011–2016), indica-se seu viés de continuidade a esta política quando dá prosseguimento ao processo de tramitação do Projeto de Lei 8.035/2010 que culminou com a aprovação no Congresso Nacional da Lei 13.005 que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014 – 2024, em 06 de junho de 2014. Particularmente em relação ao ensino superior, o novo PNE aposta na manutenção de metas do PNE anterior, aprovado ainda no governo Cardoso. De acordo com Duarte (2017, p. 158),

A Lei nº 13.005/2014 contém quatorze artigos e um anexo, denominado Metas e Estratégias, no qual são elencadas 20 metas para todos os níveis de ensino e modalidades especiais e outros aspectos específicos da educação nacional, para as quais foram definidas várias estratégias. Neste sentido, a lei tomou como diretrizes: erradicação do analfabetismo; universalização do atendimento escolar; superação das desigualdades educacionais; melhoria da qualidade do ensino; formação para o trabalho; promoção do princípio da gestão democrática da educação pública; promoção humanística, científica e tecnológica do país; estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do PIB; valorização dos profissionais da educação; e promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental (BRASIL, 2014).

Assim, a educação superior, passa ser considerada um campo de serviços, em que o Estado expande sua parceria com o setor privado, sendo nítida a reconfiguração do sistema de educação superior brasileiro. Isto com base em quatro aspectos que se destacam:

1) O processo de empresariamento da educação com o aumento do número de IES privadas. Ou seja, foi estabelecido um ritmo intenso do processo de ampliação do setor privado na educação superior ao longo dos governos neoliberais no Brasil.

2) A privatização interna “mascarada” das IES públicas, reforçando a aliança com os empresários na direção da consolidação de um “mercado educador”, estabelecendo parcerias público-privadas.

3) Outro aspecto a considerar diante da expansão da educação superior, a partir do governo Lula é a certificação em larga escala, marcada pelo processo de “falsa democratização” do acesso, sendo utilizada para tal estratégias como o EAD, o PROUNI e o FIES, como subsídios públicos para a mercantilização da educação. Isto reconfigura o papel da universidade pública. Não esquecendo o REUNI que, sob o discurso da ampliação da universidade pública, somente intensifica as condições já complexas e precárias das IES federais.

4) Por fim, temos a expansão da educação superior, sob a máscara da democratização, como sinônimo de diversificação das instituições, dos cursos e das

fontes de financiamento da educação superior, fundada no crescimento da privatização em sua fase empresarial a partir dos anos 2000. “Este processo pode ser elucidado por meio da noção de “educação terciária”, difundida pelo Banco Mundial” (DUARTE, 2017, p.175).

Desta maneira,

Fica evidente que a centralidade conferida à política educacional se localiza, sobretudo, na expansão da acumulação e do ideário neoliberal, bem como na “formação” de trabalhadores (e suas reservas) para atender aos interesses do mercado diante do atual padrão de acumulação capitalista. O processo em curso carrega relevantes determinações que incidem e modificam profundamente a natureza das instituições universitárias e do trabalho docente (...). Isto porque a conjuntura contemporânea engendra contradições e desafios à dinâmica exercício e formação profissionais na atualidade, especialmente a partir da reconfiguração não só da política de educação superior, mas também da perspectiva de universidade e das relações que se estabelecem entre os sujeitos que nela atuam, em particular, os docentes. (DUARTE, 2017, p. 177).

Dessa forma, discute-se no capítulo a seguir, os determinantes da expansão interiorizada no Nordeste, mais especificamente no estado do Piauí, enfatizando assim, o redimensionamento do mercado de trabalho para o docente nas Instituições de Ensino Superior Privadas, diante deste contexto de aprofundamento da contrarreforma do Estado no Brasil e do reordenamento das políticas sociais educacionais.

3 PROCESSO DE INTERIORIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR PRIVADO NO NORDESTE BRASILEIRO: expansão das vagas e de trabalho docente

O presente capítulo tem por centralidade aborda questões referentes ao discurso de desenvolvimento regional intrínseco ao processo de interiorização dos cursos de graduação presencial no Nordeste brasileiro e redimensionamento do mercado trabalho docente.

Assim, discute sobre a distribuição das Instituições de Ensino Superior privadas no Brasil e como esta ocorre de forma orientada pelo contexto expansionista vivenciado pela política educacional brasileira. Expõe, ainda, o discurso visceral da interiorização, onde a mesma aparece como “consequência inevitável” da ampliação de serviços, apresentando-se como fator de consolidação e desenvolvimento de cidades interioranas. Destaca-se a interiorização dos cursos de graduação e suas particularidades no Nordeste brasileiro. Em especial, no Estado do Piauí.

Por fim, neste capítulo, evidencia-se, ainda:

- 1) O contexto de contrarreforma e expansão interiorizada focada nos interesses do mercado e do capital na política de educação superior na região Nordeste do Brasil;
- 2) As particularidades do Ensino Superior privado no Piauí, em especial nos 3 municípios do interior mais populosos desse estado que são: Parnaíba, Picos e Piripiri.

A intenção é apreender como este contexto implica uma ampliação do mercado de trabalho para o docente e analisar o seu significado, diante das particularidades do ensino superior privado.

3.1 O processo de interiorização do ensino superior privado na Região Nordeste do Brasil

O processo de interiorização do ensino superior privado nos anos 2000, no Nordeste brasileiro foi impulsionado pelas ações do Governo Federal que, através de diferentes programas⁴⁸ voltados para o crescimento e desenvolvimento das diferentes regiões do Brasil, buscando atender as demandas regionais.⁴⁹

No caso do Nordeste, o desafio seria de suprir as carências sociais e econômicas do Estado, enfrentando a questão da pobreza de sua população e dotando as regiões de fatores econômicos (setores da economia). Isso envolveria a ampliação e melhoria das políticas públicas de educação e saúde, investimentos em infraestrutura física e em qualificação profissional e ciência e tecnologia, mas, igualmente, a “utilização de poderosas políticas de indução de investimentos para a

⁴⁸ Emergem, diversas políticas, planos e grandes programas nacionais setoriais, como o Programa de Aceleração do Crescimento (PAC), o Plano Nacional de Logística e Transportes (PNLT), o Plano Nacional de Educação (PNE), a Estratégia Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação (ENCTI), o Plano Brasil Maior (PBM), a Política Nacional de Desenvolvimento Urbano (PNDU), a PNDR e tantos outros. Todos eles embutem, formalmente, algum objetivo de redução de desigualdades, mas, na ausência de uma visão territorial e de integração com os demais instrumentos em uma ótica estratégica, produzem resultados contraditórios. O PAC, por exemplo, se de um lado contempla investimentos estruturantes de grande impacto na integração nacional e no desenvolvimento regional – como a Ferrovia Norte-Sul e seus ramais, a Transnordestina, a transposição do São Francisco e outros –, tem a maioria de seus investimentos negociados de forma fragmentada com os governadores dos estados e responde prioritariamente às demandas de infraestrutura mais urgentes concentradas no Sudeste. O PNLT, da mesma forma, apesar de incluir projetos integradores, foi construído com base no estudo dos fluxos atuais de movimentação de grandes cargas, sem prever a indução a novas centralidades, contribuindo, dessa forma, para manter e reforçar desigualdades. O PNE, ao mesmo tempo em que orienta uma extraordinária expansão e interiorização dos ensinos superior e profissionalizante, não integra esse esforço com as necessidades da produção local nem com estratégias de desconcentração produtiva. O PBM, mais do que qualquer outro, é fortemente dominado pela lógica setorial e orientado pelos interesses econômicos centrados no Sudeste e não incorpora qualquer componente de redistribuição espacial da estrutura produtiva. Assim, apesar do esforço de retomada do planejamento, as políticas públicas construídas ressentem-se de uma base no território e de um fio condutor estratégico, capaz de integrar e dar rumo a elas. Usando uma expressão dos anos 1950, o país carece de um projeto nacional de desenvolvimento. Na ausência de uma política regional explícita, articulada a um projeto nacional de desenvolvimento claro, o movimento de desconcentração avança muito lentamente e apresenta tendências preocupantes.

⁴⁹ É nesta perspectiva que o Governo Lula irá indicar que os planos de crescimento e desenvolvimento nacional estão embasados numa política novo-desenvolvimentista. Tal política não será problematizada nessa pesquisa, uma vez que não se trata de objeto de centralidade nesta tese.

região” (BNDES⁵⁰, 2014, p. 497).

Ampliação da renda deve ser acompanhada no mesmo ritmo pela ampliação da capacidade produtiva das regiões mais pobres. Faz-se fundamental consolidar ações capazes de reter e ampliar os impulsos positivos do desenvolvimento, com a mobilização do sistema produtivo e inovativo nordestino. Isso diz respeito tanto ao fomento de capacitações produtivas de bens e serviços, cuja demanda já é significativa e crescente na região, quanto ao adensamento das cadeias produtivas no entorno de projetos estruturantes. O objetivo é dinamizar sistemas produtivos locais (...). Mostra-se especialmente necessário criar alternativas para ampliar oportunidades para territórios que, por falta de políticas apropriadas, continuam entre os menos desenvolvidos do país. Em todos os casos, e nesse em particular, é estratégico focar no planejamento de projetos para a inclusão produtiva, expansão de redes urbanas e melhoria do acesso e da qualidade dos serviços públicos essenciais. Esses últimos são também poderosos indutores de sistemas locais de fornecimento de variada gama de bens e serviços com diferentes graus de intensidade tecnológica. As compras governamentais podem impulsionar e irradiar atividades e fortalecer arranjos produtivos locais relacionados à provisão de serviços de saúde, educação, habitação e infraestrutura urbana. A intensificação de ações desse tipo torna-se estratégica para ancorar e reforçar o grande processo de inclusão produtiva e aumento da renda. Objetiva-se impulsionar o dinamismo produtivo e a agregação de valor e qualidade aos bens e serviços produzidos nessas regiões, assim como a melhoria da qualidade de vida, dos índices de desenvolvimento humano e da sustentabilidade ambiental. (BNDES, 2014, p. 6-7).

Nesta perspectiva, esta região também entrou na rota de investimentos do governo brasileiro. Nos últimos anos, o Nordeste passou a atrair grandes

⁵⁰ O Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES) é uma empresa pública federal, com sede no Rio de Janeiro, e cujo principal objetivo é financiar de longo prazo a realização de investimentos em todos os segmentos da economia, de âmbito social, regional e ambiental. É uma entidade componente da administração pública indireta e atualmente vinculada ao Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, tendo como objetivo apoiar empreendimentos que contribuam para o desenvolvimento do Brasil. Desta ação resultam a melhoria da competitividade da economia brasileira e a elevação da qualidade de vida da sua população. Desde a sua fundação, em 1952, é um órgão de fomento no contexto do desenvolvimento econômico. Vem financiando os grandes empreendimentos industriais e de infraestrutura tendo marcante posição no apoio aos investimentos na agricultura, no comércio e serviço, nas micro, pequenas e médias empresas, e aos investimentos sociais direcionados para a educação e saúde, agricultura familiar, saneamento básico e ambiental e transporte coletivo de massa (BNDES, 2014).

investimentos em diferentes setores produtivos.⁵¹

Destaca-se, ainda, o discurso da interiorização, onde este aparece como “consequência inevitável” da ampliação de oportunidades de serviços, apresentando-se como fator de consolidação e desenvolvimento de cidades interioranas.

Tomando-se a política de educação como central pode-se evidenciar pelos dados do quadro 2 que a região nordeste, em 2013, encontrava-se em segundo lugar em número de alunos matriculados em IES privadas, ficando atrás da região sudeste mesmo sendo uma região composta por quatro estados, com 85 milhões de habitantes, 37 mesorregiões e 1.668 municípios, amplamente superior a região nordeste que é composta por nove estados que juntos somam 56 milhões de habitantes, 42 mesorregiões e 1.794 municípios.

Quadro 2 - Crescimento em relação ao aumento anual de número de alunos matriculados em cursos presenciais em IES privadas

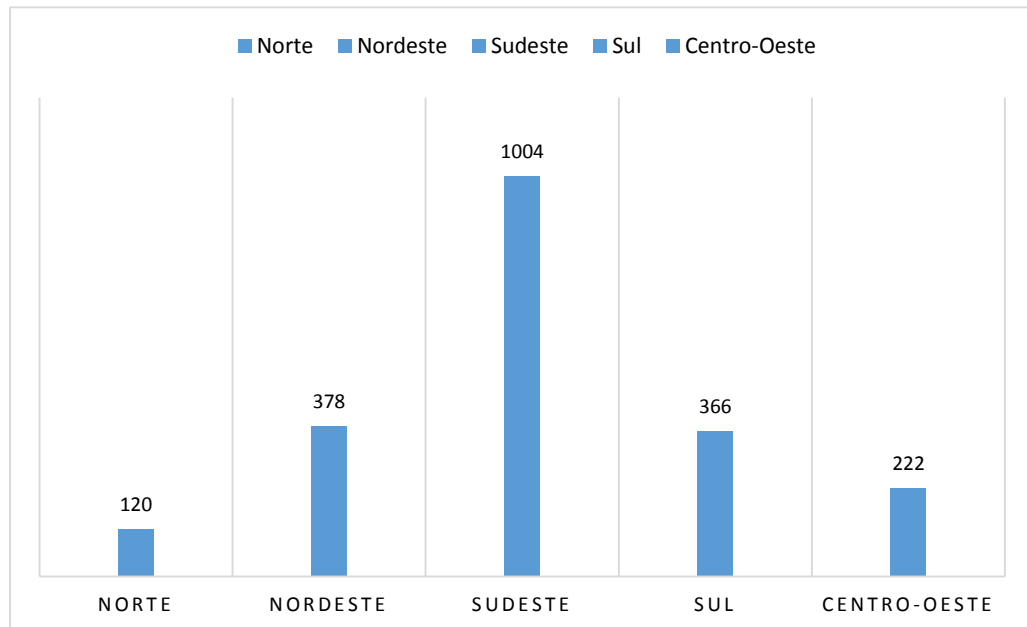
REGIOES	DADOS
Região Sudeste	É composta por quatro estados que juntos somam 85 milhões de habitantes, 37 mesorregiões e 1.668 municípios. Está em primeiro lugar em número de alunos matriculados em cursos presenciais, com 2,9 milhões ou 47,2% do total, apresentando, em 2013, um crescimento de 3% nesse número em relação ao ano anterior
Região Nordeste	É composta por nove estados que juntos somam 56 milhões de habitantes, 42 mesorregiões e 1.794 municípios. Encontra-se em segundo lugar em número de alunos matriculados em cursos

⁵¹ No Maranhão, por exemplo, há expectativa pelo investimento de uma refinaria da Petrobras. Em Alagoas, um estaleiro do grupo Sinergy é prometido pelo governo do Estado e deve ser construído em Coruripe, no litoral sul do Estado. Além disso, todos os Estados receberam grandes redes de magazine, supermercados e comemoraram construções de novos shoppings.

	presenciais, com 1,3 milhão ou 20,9% do total, apresentando, em 2013, um crescimento de 6% nesse número em relação ao ano anterior
Região Sul	A composição tem por base três estados que juntos somam 29 milhões de habitantes, 23 mesorregiões e 1.191 municípios. Está em terceiro lugar em número de alunos matriculados em cursos presenciais, com 963 mil ou 15,6% do total, apresentando, em 2013, um crescimento de 2,2% nesse número em relação ao ano anterior
Região Centro-Oeste	É composta pelo Distrito Federal e três estados que juntos somam 15,2 milhões de habitantes, 14 mesorregiões e 466 municípios. Está em quarto lugar em número de alunos matriculados em cursos presenciais, com 578,5 mil ou 9,4% do total, apresentando em 2013, um crescimento de 4,9% nesse número em relação ao ano anterior
Região Norte	A Região Norte é composta por sete estados que juntos somam 17 milhões de habitantes, 20 mesorregiões e 450 municípios. Está em quinto e último lugar em número de alunos matriculados em cursos presenciais, com 423,6 mil ou 6,9% do total, apresentando em 2013 um crescimento de 4,7% nesse número em relação ao ano anterior

Fonte: Adaptada do texto SEMESP (2015).

Nesta mesma direção, o conteúdo do gráfico 4 demonstra a ocorrência de um aumento do número de IES no Nordeste em meados da primeira década dos anos 2000. De acordo com o gráfico 4,

Gráfico 4 – Número de IES privadas por região do Brasil

Fonte: Portal Inep Sinopses Estatísticas da Educação Superior – Graduação 2005-2013.

Com os dados desse gráfico percebe-se o aumento considerável de cursos de graduação no Nordeste. Esta aparece como a segunda região em termos de crescimento.

Especificamente, em relação aos cursos de graduação em Serviço Social, pode-se constatar que, também, ocorre um aumento considerável da oferta do curso no Nordeste desde os anos 2000 aos dias atuais. Segundo a amostragem dos dados nordestinos, de acordo com Almeida (2013), é possível constatar, no ano de 2013, a existência de 89 cursos presenciais, 81 instituições à distância (sem quantificar o número de polos), totalizando o número de 170 cursos localizados no Nordeste brasileiro.

Este aumento de oferta de Curso de Serviço Social esta relacionado ao reordenamento das políticas sociais públicas⁵², bem como pelo baixo investimento para sua implantação e manutenção, pois se trata de uma formação que não requer a construção de laboratórios ou compra de equipamentos de alta tecnologia para a sua manutenção e funcionamento. (ALMEIDA, 2013).

Para além da evidente expansão de IES privadas e de matrícula, outro importante fenômeno foi interiorização do ensino superior na região Nordeste. A tabela 5 expressa esse movimento,

Tabela 5 – Número de IES privadas na capital e no interior (2000-2015)

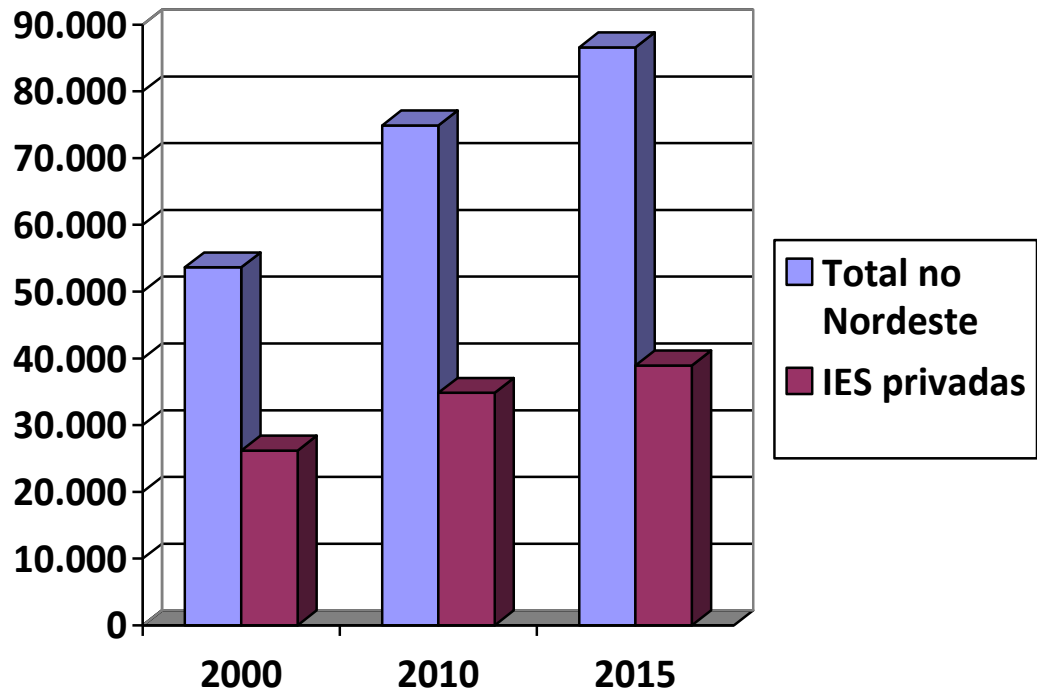
	2000	2010	2015
IES privadas capital	271	748	735
IES privadas interior	427	1321	1365
Total	698	2069	2100

Fonte: Portal Inep Sinopses Educação do Ensino Superior (2015)

⁵² Sobre o aumento quantitativo dos cursos de Serviço Social a partir de 2006, é possível relacionar este fato a inter-relação e reordenamento das políticas sociais, incluindo a consolidação da Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS). Embora datada de 1993, essa lei só pode ser implementada com a criação do Sistema Único de Assistência Social (SUAS), em 2005. O SUAS prevê que deve existir pelo menos um Assistente Social em cada instituição específica referente a atendimentos sócio assistencial, como por exemplo, nos Centros de Referência da Assistência Social (CRAS) e nos Centros de Referência Especializadas da Assistência Social (CREAS). O aspecto citado tem influência no aumento da oferta dos cursos de Serviço Social, em especial, nas cidades do interior.

Nesse sentido, a interiorização possibilitou também a formação de um mercado de trabalho docente. Como se pode evidenciar nos dados do gráfico 5.

Gráfico 5 – Número Total de Funções Docentes (Em Exercício e Afastados) nas IES do Nordeste e nas privadas do Nordeste (2000-2015)



Fonte: Portal Inep Sinopses Educação do Ensino Superior (2015).

A formação de um mercado de trabalho docente possibilita a investigação das particularidades do Ensino Superior privado no Piauí frente a este mercado de trabalho.

3.2 Particularidades do Ensino Superior privado no Piauí e o mercado de trabalho docente

O Piauí, também, ocupa um espaço privilegiado no âmbito dessa configuração do Estado Brasileiro. Além de compor a rota de investimentos denominadas, rota das Emoções⁵³, tem como uma das principais fontes de renda do estado o extrativismo. De acordo com a Fundação Centro de Pesquisas Econômicas e Sociais do Piauí (CEPRO, 2015)⁵⁴, a cera de carnaúba⁵⁵ é o segundo produto mais exportado do estado. Isto tem impacto direto no que se diz respeito ao desenvolvimento e melhoramento das condições sociais, econômicas e de renda da população piauiense.

Nesse sentido, faz-se necessário ressaltar a relevância do Estado piauiense como campo de investigação da presente pesquisa. Localizado na Região Nordeste

⁵³ A Rota das Emoções, envolve “paraísos” naturais como o Parque Nacional dos Lençóis Maranhenses (MA), a Área de Proteção Ambiental do Delta do Parnaíba (PI) e o Parque Nacional de Jericoacoara (CE). A Rota das Emoções é o roteiro que liga os três estados do Nordeste brasileiro, Ceará, Piauí e Maranhão, apresenta ecossistema variado, formando mares de ondas perfeitas, próprias para a prática do *surf*, *windsurf*, *kitesurf*, entre outros esportes náuticos. Este roteiro integrado é resultado do Projeto da Rede de Cooperação Técnica para a Roteirização, implementado pelo SEBRAE e Ministério do Turismo. Desde 2005, lideranças locais, empreendedores e entidades trabalham para o desenvolvimento integrado desta região. Tem como princípios básicos: Compromisso com o desenvolvimento sustentável e melhoria da qualidade de vida das comunidades envolvidas; Fortalecimento da governança local; Efetivação do processo de integração em todas as instâncias; Vivência de uma experiência de grande significado ao turista; Observância das políticas públicas nacionais, estaduais e municipais, voltadas para o turismo (<http://www.rotadasemocoes.com.br/a-rota.html>. Acesso 11 de julho de 2017).

⁵⁴ A Fundação Centro de Pesquisas Econômicas e Sociais do Piauí é uma instituição de caráter técnico-científico, criada nos termos das leis estaduais de números 3.127, de 06 de dezembro de 1971 – com a denominação de “Fundação Centro Regional de Produtividade do Piauí” –, e 3.320, de 04 de abril de 1975, com a atual denominação. É um órgão de assessoramento do Governo do Estado do Piauí, vinculada à Secretaria Estadual do Planejamento (Seplan).

⁵⁵ O trabalhador rural que trabalha com carnaúba recebe um valor médio de R\$ 500. Apesar de ser baixo é, muitas vezes, a única alternativa, já que na roça não tem colheita por conta da estiagem. Depois de feita a extração das folhas na copa da árvore, o produto é levado para a fazenda, onde quase tudo é aproveitado. Os pedaços que sobram das folhas, que recebe o nome de bagana, são utilizados como adubo para outras plantações. Com parte das folhas da carnaúba é retirada a cera, produto que corresponde a 23% das importações do estado. O resto das folhas, nós utilizamos para fazer vassouras e também para o artesanato. É um produto rico que recebe o nome de árvore da vida, porque tudo se aproveita nela (CEPRO, 2015).

do Brasil, o estado do Piauí possui uma extensão territorial de 251.576,644 quilômetros quadrados, sendo o terceiro maior estado dessa Região, atrás apenas da Bahia e do Maranhão. O Estado do Piauí está dividido em 223 municípios, agrupados em quatro mesorregiões⁵⁶ e quinze microrregiões⁵⁷ geográficas.

A microrregiões do Piauí são: Alto Médio Canindé (composta por em 39 municípios⁵⁸), Alto Médio Gurgueia⁵⁹, Alto Parnaíba Piauiense⁶⁰, Baixo Parnaíba Piauiense⁶¹, Bertolândia, Campo Maior, Chapadas do Extremo Sul Piauiense⁶², Floriano, Litoral Piauiense⁶³, Médio Parnaíba Piauiense⁶⁴, Picos, Pio IX, São Raimundo Nonato, Teresina, Valença do Piauí.

⁵⁶ **Mesorregião** é uma subdivisão dos estados brasileiros que congrega diversos municípios de uma área geográfica com similaridades econômicas e sociais, que por sua vez, são subdivididas em microrregiões. Foi criada pelo IBGE e é utilizada para fins estatísticos e não constitui, portanto, uma entidade política ou administrativa.

⁵⁷ **Microrregião** é um termo muito conhecido em função do uso prático pelo IBGE que, para fins estatísticos e com base em similaridades econômicas e sociais, divide os diversos estados da federação brasileira em microrregiões.

⁵⁸ Estes são: Acauã, Bela Vista do Piauí, Belém do Piauí, Betânia do Piauí, Caldeirão Grande do Piauí, Campinas do Piauí, Campo Alegre do Fidalgo, Campo Grande do Piauí, Capitão Gervásio Oliveira, Caridade do Piauí, Conceição do Canindé, Curral Novo do Piauí, Floresta do Piauí, Francisco Macedo, Fronteiras, Isaías Coelho, Itainópolis, Jacobina do Piauí, Jaicós, João Costa, Lagoa do Barro do Piauí, Marcolândia, Massapê do Piauí, Nova Santa Rita, Padre Marcos, Paes Landim, Patos do Piauí, Paulistana, Pedro Laurentino, Queimada Nova, Ribeira do Piauí, Santo Inácio do Piauí, São Francisco de Assis do Piauí, São João do Piauí, Simões, Simplício Mendes, Socorro do Piauí, Vera Mendes e Vila Nova do Piauí (CEPRO, 2015).

⁵⁹ Os municípios que a compõem são: Alvorada do Gurgueia, Barreiras do Piauí, Bom Jesus, Cristino Castro, Currais, Gilbués, Monte Alegre do Piauí, Palmeira do Piauí, Redenção do Gurgueia, Santa Luz, São Gonçalo do Gurgueia (CEPRO, 2015).

⁶⁰ Composto pelos municípios: Baixa Grande do Ribeiro, Ribeiro Gonçalves, Santa Filomena e Uruçuí (CEPRO, 2015).

⁶¹ Os municípios que a compõem são: Barras, Batalha, Boa Hora, Brasileira, Cabeceiras do Piauí, Campo Largo do Piauí, Esperantina, Joaquim Pires, Joca Marques, Luzilândia, Madeiro, Matias Olímpio, Miguel Alves, Morro do Chapéu do Piauí, Nossa Senhora dos Remédios, Piri-piri, Porto, São João do Arraial (CEPRO, 2015).

⁶² Esta é composta pelos seguintes municípios: Bom Princípio do Piauí, Buriti dos Lopes, Cajueiro da Praia, Caraúbas do Piauí, Caxingó, Cocal, Cocal dos Alves, Ilha Grande, Luís Correia, Murici dos Portelas, Parnaíba, Piracuruca, São João da Fronteira, São José do Divino (CEPRO, 2015).

⁶³ Composto pelos municípios: Avelino Lopes, Corrente, Cristalândia do Piauí, Curimatá, Júlio Borges, Morro Cabeça no Tempo, Parnaaguá, Riacho Frio, Sebastião Barros (CEPRO, 2015).

⁶⁴ Tem 17 municípios que a compõem. Estes são: Agricolândia, Água Branca, Amarante, Angical do Piauí, Arraial, Barro Duro, Francisco Ayres, Hugo Napoleão, Jardim do Mulato, Lagoinha do Piauí, Olho d'Água do Piauí, Palmeirais, Passagem Franca do Piauí, Regeneração, Santo Antônio dos Milagres, São Gonçalo do Piauí, São Pedro do Piauí (CEPRO, 2015).

Já as mesorregiões podem ser visualizadas no quadro 3, a seguir:

Quadro 3 – Descrição das mesorregiões do Piauí

MESORREGIÕES	DESCRIÇÃO
Mesorregião do Centro-Norte Piauiense	<p>A mesorregião do Centro-Norte Piauiense é uma das quatro mesorregiões do estado brasileiro do Piauí. É formada pela união de 63 municípios e a capital Teresina agrupados em quatro microrregiões.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Campo Maior • Médio Parnaíba Piauiense • Teresina • Valença do Piauí
Mesorregião do Norte Piauiense	<p>A mesorregião do Norte Piauiense é uma das quatro mesorregiões do estado brasileiro do Piauí. É formada pela união de 32 municípios agrupados em duas microrregiões.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Baixo Parnaíba Piauiense • Litoral Piauiense
Mesorregião do Sudeste Piauiense	<p>A mesorregião do Sudeste Piauiense é uma das quatro mesorregiões do estado brasileiro do Piauí. É formada pela união de 66 municípios agrupados em três microrregiões. Os cinco municípios mais populosos são Picos, Oeiras, São João do Piauí, Paulistana e Jaicós.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Alto Médio Canindé • Picos • Pio IX
Mesorregião do Sudoeste Piauiense	<p>A mesorregião do Sudoeste Piauiense é uma das quatro mesorregiões do estado brasileiro do Piauí. É formada pela união de 62 municípios agrupados em seis microrregiões.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Alto Médio Gurguéia • Alto Parnaíba Piauiense • Bertolândia • Chapadas do Extremo Sul Piauiense • Floriano • São Raimundo Nonato

O território onde, atualmente, está localizado o Piauí, servia de passagem para expedições e viajantes entre o Maranhão e Pernambuco. Sua área corresponde a 2,95% do território nacional (IBGE, 2015). Conforme pode ser observado na figura abaixo.

Figura 1– Mapa do Piauí



Fonte: Mapa do Estado do Piauí, Map data google 2017.

O Estado é cortado por rios importantes, como: São Francisco, Parnaíba, Uruçui Preto, Gurguéia. E principais cidades: Teresina, São Raimundo Nonato, Picos, Canindé. E os municípios com população superior a cinquenta mil habitantes

são: Teresina, Parnaíba, Picos e Piripiri. Apresenta clima tropical quente e úmido (região litorânea) e semi-árido (interior).

Conforme contagem populacional realizada em 2010 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o Piauí totaliza 3.118.360 habitantes, correspondendo a 1,64% da população brasileira. A densidade demográfica estadual é de aproximadamente 12,4 habitantes por quilômetro quadrado; o crescimento demográfico é de 0,9% ao ano. A maioria da população piauiense é residente de áreas urbanas: 65,8%; a população rural é de 34,2%. Etnicamente, a população estadual é composta por: Pardos 63%, Brancos 33%, Negros 3%. A religião predominante é o catolicismo (90%).

A região começou a ser povoada no século XVII, desde o interior, na época em que os vaqueiros vieram, principalmente da Bahia, para procurar pastos.

Teresina, capital do Piauí, é a cidade mais populosa do estado – 814.230 habitantes. Diferentemente de todos os outros estados nordestinos, a capital do Piauí não está localizada no litoral, esse fato se deve ao processo de colonização no território piauiense, que foi estabelecido do interior para o litoral (IBGE, 2015). Esta informação tem um aspecto relevante diante da questão turística que envolve o estado, em especial seu litoral. Teresina é a terceira capital com melhor qualidade de vida do Norte-Nordeste segundo o Índice FIRJAN⁶⁵ de Desenvolvimento Municipal, e segundo o IPEA é a terceira capital mais segura do Brasil (perdendo apenas para Natal/RN e Palmas/TO).

Nesse sentido, as características marcantes no estado, quanto aos dados econômicos, é que o Piauí apresenta Produto Interno Bruto (PIB) per capita de 5.373 reais, sendo o menor entre todos os estados do Brasil. Tomando-se por referência o maior PIB que é da região (IBGE, 2015). Quanto aos dados socioeconômicos, tendo

⁶⁵ O IFDM – Índice FIRJAN de Desenvolvimento Municipal – é um estudo do Sistema FIRJAN que acompanha anualmente o desenvolvimento socioeconômico de todos os mais de 5 mil municípios brasileiros em três áreas de atuação: Emprego & renda, Educação e Saúde. Criado em 2008, ele é feito, exclusivamente, com base em estatísticas públicas oficiais, disponibilizadas pelos ministérios do Trabalho, Educação e Saúde. FIRJAN (29 de janeiro de 2015). Índice Firjan de Desenvolvimento Municipal. Acesso em 29 de janeiro de 2015.

como referência o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH)⁶⁶ que compreende indicadores de renda, saúde e educação. O IDH do Piauí, tem como média 0,713, sendo o terceiro menor no ranking nacional, superior apenas ao do Maranhão (0,683) e Alagoas (0,677).

Em se tratando da educação O índice de analfabetismo é o segundo maior do país (23,4%), somente o estado de Alagoas possui índice de analfabetismo superior (24,6%).

De maneira particular a educação superior data do ano de 1931 o marco da instalação da primeira faculdade no estado:

O ano de 1931 foi o marco deste processo com a instalação da primeira faculdade, a Faculdade de Direito, que nasceu como uma entidade privada, pois, resultado do esforço de alguns intelectuais ligados às famílias de maior poder aquisitivo do lugar e com o apoio do interventor federal no Piauí, Leônidas de Castro Melo, surgiu em uma época de bastante valorização dos cursos jurídicos no País. Esta faculdade foi, posteriormente, estadualizada, depois novamente privatizada, para ser, finalmente, federalizada, num processo cuja peculiaridade não passou despercebida por Antonio Fonseca Santos Neto, ao afirmar que “fica configurado então, algo interessante: a nova faculdade é particular, mas parece criada e destinada a viver com ‘auxílio dos governos’” (SANTOS NETO, 1998, p.80), numa forte indicação de que a aproximação das famílias tradicionais do Piauí com as estrutura de poder acabava determinando o norte das políticas voltadas para o ensino superior no estado. (BRASIL/MEC/INEP, 2006, p. 24 e 25)

⁶⁶ Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) é uma medida comparativa usada para classificar os países pelo seu grau de "desenvolvimento humano" e para ajudar a classificar os países como desenvolvidos (desenvolvimento humano muito alto), em desenvolvimento (desenvolvimento humano médio e alto) e subdesenvolvidos (desenvolvimento humano baixo). A estatística é composta a partir de dados de expectativa de vida ao nascer e educação. Cada ano, os países membros da ONU são classificados de acordo com essas medidas. O IDH também é usado por organizações locais ou empresas para medir o desenvolvimento de entidades subnacionais como estados, cidades, aldeias, etc. O índice foi desenvolvido em 1990 pelos economistas Amartya Sen e Mahbub ul Haq, e vem sendo usado desde 1993 pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) no seu relatório anual.

Durante quase trinta anos, a única instituição de ensino superior em funcionamento no Piauí foi a Faculdade de Direito. Em 1957, foi fundada a Faculdade de Filosofia, mantida pela Igreja Católica. No início da década de 60, a Faculdade de Odontologia foi autorizada a funcionar. Em 1966, com a faculdade já estadualizada, o curso de Odontologia foi reconhecido (MEC/MEC /INEP, 2006). Pode-se afirmar que

Frente a este processo de surgimento e diversificação do ensino superior até os anos de 1960, é possível afirmar que a constituição de cursos superiores aconteceu mais pelo conagraçamento do esforço da elite que compunha o poder naqueles momentos do que como resultado das aspirações populares, visto que a maioria da população, pela forma lenta como se deu o processo educativo no estado, estava longe de perceber a importância de uma universidade em terras piauienses, tanto em termos de crescimento intelectual dos indivíduos, envolvidos que estavam em sua atmosfera comum de busca de resultados imediatos para a sobrevivência, quanto como impacto que teria uma universidade para o crescimento da região (BRASIL/MEC/INEP, 2006, p. 28).

Desta forma, o ensino superior no Estado do Piauí tem um lastro fulcral na orientação elitista intrínseca a modernização conservadora do período indicado. O processo de constituição da universidade piauiense completa-se apenas no final dos anos 1960, começo dos anos 1970, quando é criada e implantada a Fundação Universidade Federal do Piauí (Fufpi). Esta criação se deu em 1968, seguindo, todas as determinações do Grupo de Trabalho da Reforma Universitária de 1968 (MEC/MEC /INEP, 2006).

Em 1984, constituiu-se um centro de pesquisa, um centro de radiodifusão e um centro de ensino superior (Cesp), gerenciado pelo Governo do Estado. Em 1993, o Cesp se transforma na Universidade Estadual do Piauí (Uespi). A Ufpi⁶⁷, Uespi⁶⁸ e

⁶⁷ Hoje a UFPI é composta pelos seguintes campus Centro de Ciências Agrárias – CCA, Centro de Ciências da Educação – CCE, **Centro de Ciências Humanas e Letras - CCHL**, Centro de Ciências da Natureza – CCN, Centro de Ciências da Saúde – CCS, Centro de Tecnologia – CT, Campus Professora Cinobelina Elvas (Bom Jesus), Campus Doutor Amílcar Ferreira Sobral (Floriano), Campus Ministro Reis Veloso (Parnaíba), Campus Senador Helvídio Nunes de Barros (Picos).

⁶⁸ Atualmente, a UESPI oferece 211 cursos e tem 11 campus. Este são: Campus Poeta Torquato Neto (Teresina) , Campus Clóvis Moura (Teresina), Campus Alexandre Alves (Parnaíba), Campus Dr^a

os Institutos de Educação Superior são IES públicas. Porém com a expansão e interiorização do ensino superior afirma-se que

(...) é importante destacar que as universidades públicas, no contexto de avanço das políticas de contenção de investimentos na educação superior, também sofrem um processo importante de redefinição de sua natureza, em especial pelas parcerias entre universidades públicas e iniciativa privada, pela efetiva venda de serviços para órgãos públicos e privados e pela inserção de taxas e de cursos pagos, como é o caso da maior parte dos cursos de especialização oferecidos pela UFPI e pela Uespi. Exemplos: a Ufpi cobrava em 2004, por uma Especialização em História do Brasil, que dura, em média, um ano, mensalidade de R\$ 130,00, enquanto a Uespi cobrava R\$ 160,00, mensalmente, por uma especialização em Paisagismo e Manejo Ambiental, além da matrícula, que era de R\$ 145,00. Tal situação evidencia que no Piauí, tal como observado em vários estados da Federação, está ocorrendo um processo de privatização que, definitivamente, pode colaborar para a desqualificação da oferta de educação superior no estado, em benefício dos interesses privados na educação (BRASIL/MEC/INEP, 2006, p. 28).

No Estado do Piauí, as IES privadas no interior se consolidam após a implementação de programas governamentais, tais como o PROUNI e FIES. Conforme argumenta Lima (2007, p. 65-66), as orientações dos “organismos internacionais do capital para a periferia do capitalismo, cujo o eixo foi a Reforma do Estado”, promoveram ao longo dos anos 1990 e 2000”, um intenso processo de privatização dos serviços públicos, entre eles a educação, especialmente a educação superior.

O processo de privatização estabeleceu ainda, a diversificação das instituições de ensino superior e de seus cursos e a diversificação das fontes de financiamento da educação superior. É aqui que se destacam os programas PROUNI e FIES. O primeiro ampliando a possibilidade de abertura de vagas nas IES privadas através do financiamento público em instituições privadas. O segundo,

Josefina Demes (Floriano), Campus Professor Barros Araújo (Picos), Corrente, Bom Jesus, Campus Heróis do Jenipapo (Campo Maior), Campus Professor Wilson Brandão (Valença), Piripiri, Curimatá, Campus Possidônio Queiroz (Oeiras), Paulistana, Campus Professora Nair Bezerra Pereira Alves (Fronteiras), Barras, Luzilândia e o campus de Uruçuí.

colaborando para que os alunos sem condições econômicas suficientes consigam financiar seus estudos nas faculdades privadas, como uma das formas de diversificação das fontes de financiamento da educação superior.

Nessa conjuntura, são criadas inúmeras Unidades de Ensino Superior Privadas e presenciais. Estas se localizam na capital Teresina e nos municípios do interior do Estado. Em Teresina, temos: Faculdade Santo Agostinho (FSA), Faculdade Ademar Rosado (FAR), Faculdade Evangélica do Piauí (FAEPI), Centro de Educação Tecnológica (Faculdade CET), o Instituto de Ciências Jurídicas e Sociais Professor Camillo Filho (ICF) e a Faculdade de Tecnologia do Piauí (FATEPI). Já, no interior do Estado, temos em Piri-piri, a Christus Faculdade do Piauí (CHRISFAPI). Em Picos, o Instituto de Educação Superior Raimundo Filho (Faculdade R. Sá). No município de Parnaíba encontramos a Faculdade Internacional do Delta (INTA). E, por fim, em Floriano temos a Faculdade de Ensino superior de Floriano (FAESF).

Pode-se ter uma melhor visualização do campo de investigação dessa pesquisa, observando-se a tabela 6, a seguir:

Tabela 6 – Instituições de Ensino Superior privadas do estado do Piauí, 2016

Instituições Informações	Cidade	Ano de fundação
Faculdade Santo Augustinho FSA	Teresina	1998
Instituto Camilo Filho ICF	Teresina	2000
Faculdade Ademar Rosado FAR	Teresina	1999

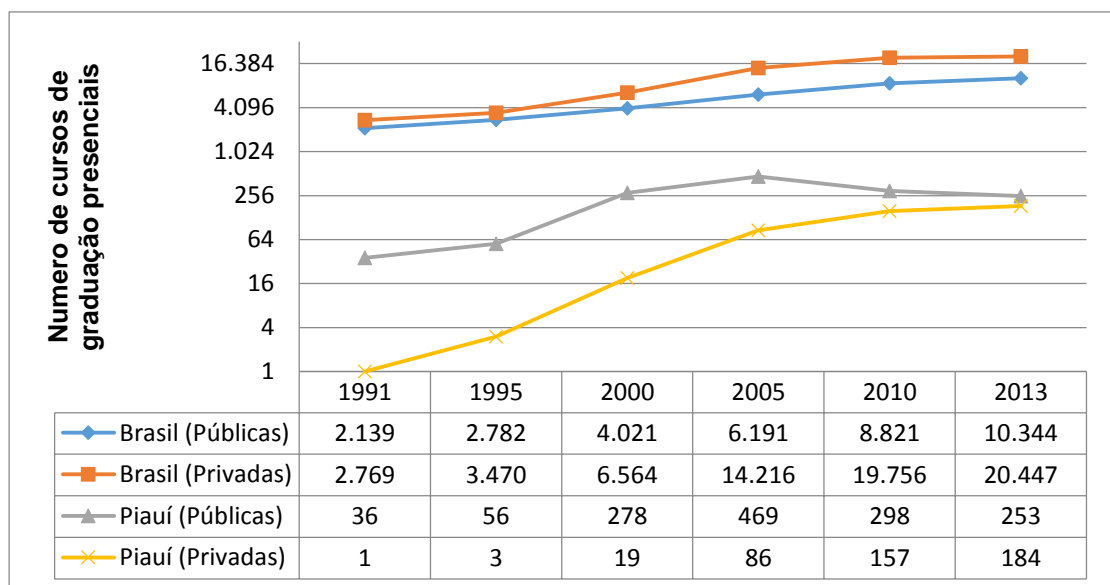
Faculdade Evangélica do Piauí – FAEPI	Teresina	2000
Faculdade de Tecnologia do Piauí - FATEPI – 2001	Teresina	2001
Faculdade de Tecnologia do Piauí – FATEPI	Teresina	2001
Faculdade R. Sá	Picos	2006
Christus Faculdade do Piauí CHRISFAPI	Piriri	2007
Faculdade Internacional do Delta INTA	Parnaíba	2006

Fonte: Elaboração própria da autora.

No Estado do Piauí, o quantitativo de IES Pública é insignificante comparado ao número de IES privadas. No que se refere ao curso de Serviço Social no Estado, o mesmo somente é ofertado, por uma IES pública: a Universidade Federal no Piauí, no campus da capital de Teresina. Os outros cursos de Serviço Social, ofertados na capital e nos interiores, são em instituições particulares.

Diante desse contexto, atualmente, no estado do Piauí existe uma disparidade, no número de Instituições de Ensino Superior Privadas em relação as instituições públicas, que segue a tendência nacional da Educação Superior Brasileira. Como pode-se perceber no Gráfico 7 a seguir,

Gráfico 7 – Numero de cursos de graduação presencial das décadas de 1990 a 2010 no Piauí



Fonte: Portal Inep Sinopses Estatísticas da Educação Superior – Graduação 1991-2013.

No gráfico 7, existe um aumento desigual do número de cursos de graduação privados presenciais nas décadas de 1990 a 2010 no Piauí, o que confirma a lógica expansionista e direcionadas pelas metas dos organismos internacionais. Além disso, a comparação dos dados do número de vagas (na tabela 5) expressa não somente a expansão do ensino superior, mas, também, um conjunto de transformações assinaladas de um movimento de ressignificação do saber, no qual o próprio conhecimento passa a ser um bem mercantilizável.

Pode-se afirmar que a confluência dos múltiplos processos assinalados indica como tendência o reordenamento das políticas educacionais em direção aos interesses mercadológicos de valorização do capital. Isto é observável, também, nos dados a seguir.

Tabela 7 – Número de vagas oferecidas por ano nas IES do Piauí, geral e privadas (2000-2015)

NUMERO DE VAGAS POR ANO	EM TODAS AS IES DO PIAUI	NAS IES PRIVADAS DO PIAUI
2000	11.368	2.280
2010	30.407	19.715
2015	39.142	28.185

Fonte: Portal Inep Sinopses Educação do Ensino Superior (2015).

Essa realidade de expansão, privatização e mercantilização das IES no estado do Piauí, como mostra na tabela 7, não se diferencia do direcionamento estabelecido a nível nacional.

É no bojo deste processo que se configurou também a ampliação do mercado de trabalho docente, sendo que o mesmo assume novas exigências de velocidade, agilidade, ritmo, polivalência, versatilidade, flexibilidade, produtividade fabril/empresarial, acúmulo de tarefas e busca incessante por mais resultados, sem desconsiderar o processo de precarização das condições objetivas (infraestrutura, salários, etc.) e subjetivas de trabalho. Assim, as novas determinações se articulam e impactam de uma forma particular o trabalho docente.

Nestes termos, a conjuntura do mercado de trabalho docente se caracteriza pela ampliação da subordinação do trabalho intelectual à lógica do capital. Lima (2011, p.3), constata:

- i) a ampliação de formas mais desregulamentadas de trabalho, reduzindo o conjunto de trabalhadores estáveis por meio de empregos formais e gerando simultaneamente o surgimento de trabalhadores terceirizados e subcontratados;
- ii) a pressão exercida em relação aos trabalhadores contratados no sentido de submissão à intensificação da exploração em um contexto de desemprego estrutural;
- iii) o uso das inovações tecnológicas, substituindo força humana de trabalho e comprimindo o tempo/espço da produção a favor do capital e,
- iv) a imposição de uma lógica empresarial/mercantil/produtivista ao trabalho e mesmo à totalidade da vida social. Este processo gera a ampliação da alienação/estranhamento em relação ao trabalho; o esgarçamento das relações de trabalho no sentido de construção de ações políticas de enfrentamento e resistência a esta intensificação e, por fim, o adoecimento do trabalhador.

Neste sentido, o trabalho, enquanto atividade essencialmente humana e criadora, se torna alienado, externo ao trabalhador, posto que não pertence a si mesmo mas a outrem, que explora, controla e precariza a força de trabalho para geração de lucro.

O professor, seja ele trabalhador na esfera estatal ou privada, vem perdendo a autonomia sobre seu trabalho, e o capital que o estado investe, é para lhe dizer como deve ser seu planejamento de aula, como avaliar o conhecimento do aluno, como será avaliado por órgãos externos designados para criar indicadores de qualidade/produtividade, como proceder para progredir academicamente, atitudes estas que o desqualifica e restringe sua liberdade de agir.

Ademais, os professores recebem a culpa pelos maus resultados quanto ao ranqueamento da instituição, empregabilidade do aluno, atendimento às exigências do mercado etc, na mesma medida em que não lhes são oferecidas, muitas vezes,

as condições laborais mínimas para este profissional se desenvolva e desempenhe suas funções de modo satisfatório.

As referidas políticas de responsabilização podem desencadear efeitos nocivos, haja vista que a pressão da avaliação sobre o docente pode levá-lo a trabalhar apenas para obter os resultados esperados. Na ânsia em apresentar resultados favoráveis, corre-se o risco de se atribuir maior atenção àqueles alunos capazes de apresentar melhores notas nas avaliações externas, além de “maquiar” dados para escapar das pressões e sanções quanto à remuneração e ao orçamento, o que configura afastamento em relação a valores e princípios éticos que devem calcar o processo educativo.

O trabalho docente sofre, duplamente, o processo de intensificação e precarização pelas atividades político-acadêmicas realizadas cotidianamente. Nesse sentido, fica evidente como a inserção diferenciada nas atividades político-pedagógicas aprofunda a diversificação e hierarquização entre colegas docentes da mesma unidade de ensino. Este é um processo que vem se confirmando, acarretando implicações graves no trabalho acadêmico e, também, na organização coletiva das lutas em defesa da universidade pública e da valorização do trabalho docente. Ritmo, velocidade, polivalência, flexibilidade, excesso de atividades, corrida pelo aumento da produtividade, vêm determinando o maior dispêndio de energia física e mental em prol da elevação de resultados quantitativos e qualitativos, ou seja, produzindo ‘mais trabalho’ (DAL ROSSO, 2008).

Assim, percebe-se que a expansão e interiorização do ensino superior têm impactos e proporcionam um redimensionamento e uma ressignificação no trabalho para o docente nas instituições de Ensino Superior privadas, diante deste contexto de aprofundamento da contrarreforma do Estado brasileiro, do reordenamento das políticas sociais, e da intensificação da precarização do trabalho, concebendo formas de trabalho, cada vez mais, aviltadas aos docentes destas IES.

Dessa forma, discutir-se-á no capítulo a seguir, o trabalho docente contemporâneo, a partir da pesquisa realizada com os docentes assistentes sociais das faculdades do interior do estado do Piauí, enfatizando os processos articulados de intensificação e precarização do trabalho, bem como do produtivismo acadêmico,

como faces atuais das alterações (im)postas à educação superior brasileira e, conseqüentemente, ao mercado de trabalho docente.

4. SIGNIFICADOS E TENDENCIAS DO TRABALHO DOCENTE NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR PRIVADAS NO CONTEXTO DA EXPANSÃO E INTERIORIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO NO PIAUÍ

Nos capítulos anteriores, buscou-se apreender a complexidade das relações sociais e a dinâmica do reordenamento da política educacional, situando historicamente as determinações mais gerais da atual política de ensino superior brasileiro no contexto de expansão, de mercantilização e de interiorização que vem redimensionando e impactando o trabalho docente.

Neste capítulo, é realizada, a partir da pesquisa com os docentes, a análise dos significados e das tendências do trabalho para os docentes no contexto da expansão interiorizada, que se encontra na trilha dos processos da contrarreforma do Estado.

Estes processos estão evidenciados em três expressões centrais que, intrinsicamente articulados, possibilitam indicar os significados e as tendências do trabalho docente nas IES privadas no contexto da expansão e interiorização da educação no Piauí:

- 1) O pacto do empresariado da educação com o poder público estatal;**

- 2) A conformação de um mercado de trabalho docente, marcado em duas direções:**
 - a) nas condições e relações de trabalho (diferentes vínculos empregatícios, forma de contratação, de remuneração e de jornada de trabalho);**
 - b) pela subsunção do trabalho docente ao processo educacional mercantil.**

- 3) A formação acadêmica oferecida nessas IES, com um direcionamento voltado para uma “formação em serviço”.**

Buscaremos desvelar essas expressões, a partir de três subitens: 1) Contextualização das IES privadas; 2) Exposição de quem são e quais as trajetórias

do trabalho dos profissionais docentes; 3) Significados do trabalho docente para os assistentes sociais.

4.1 IES privadas no interior do Piauí: centralidade em formar para servir e desenvolver

A política de expansão do ensino superior brasileiro é parte constitutiva da contrarreforma do Estado, implementada no país, a partir da década de 1990. Dando curso a esta política, as instituições privadas de ensino superior se expandiram, por meio da liberalização dos serviços educacionais e da intensificação de programas governamentais. Deste processo expansionista, uma característica importante a ser destacada foi a ampliação das IES privadas, especialmente em regiões estratégicas que materializariam o plano de crescimento econômico e desenvolvimento social planejado pelo então governo brasileiro.⁶⁹

É neste contexto, que vários municípios do interior do Estado do Piauí, apostaram na abertura de IES. Municípios estes também apresentam uma dinâmica relevante na economia do Estado, como por exemplo: Parnaíba, Picos, Piripiri e Floriano (RODRIGUES e FAÇANHA, 2017). Esta dimensão “crescimento e desenvolvimento” da região está mencionada na “missão” que estas IES explicitam como sendo o propósito da sua existência na região. Na missão destes IES ficam evidentes o direcionamento da “inovação” e do “potencial de desenvolvimento para a região”. De acordo com seus sites institucionais, as mesmas dizem têr o caráter:

Inovador e deseja(m) integrar a comunidade numa relação de saber, cultura e consciência, além de solucionar o problema da migração dos estudantes (...) para os grandes centros em busca da graduação. A educação em sua própria comunidade fortalece a região carente de tudo, mas que tem grande **potencial de desenvolvimento**. Além

⁶⁹ Abordamos sobre este processo no Capítulo 3 desta tese.

de ter o intuito de colaborar com a educação de sua região. (Grifos nossos)

Todas as IES foram fundadas em 2006, ano posterior a promulgação da Lei nº 11.096/2005, que instituiu o Programa Universidade para Todos, o que indica que a abertura destas IES está muito relacionada com o financiamento estatal. Elemento que aponta um estreitamento entre o empresariado da educação com o poder público estatal.

Vejamos com mais detalhamento as distintas “missões” das IES, pois como mencionamos, as mesmas revelam a convergência do atendimento e fortalecimento com as metas governamentais de acelerar o crescimento e desenvolvimento regional, onde a educação teve centralidade: **a preocupação com a inserção dos futuros profissionais no mercado de trabalho; fortalecimento do capital humano; priorização do desenvolvimento regional e social e formação para a prestação de serviços a comunidade.**

Propiciar aos futuros profissionais não só inserção no mercado de trabalho, mas, o desenvolvimento de suas competências e atitudes,

a formação de profissionais qualificados em ambiente acadêmico, atendendo as necessidades mutantes do mercado;

Responsabilidade social;

Copromisso com o desenvolvimento cultural, científico, social e econômico;

Compromisso com o desenvolvimento da consciência crítica da realidade;

Compromisso com a paz, com a defesa dos direitos humanos e com a preservação do meio ambiente, Senso de Justiça e de solidariedade, inclusive nas relações de trabalho; contribuindo com o desenvolvimento da sociedade de modo sustentável;

O compromisso em promover a transformação da sociedade atual, (...) formando indivíduos capazes de contribuir com o desenvolvimento regional e local, tornando-se um referencial de ensino em diversas áreas de conhecimento no Piauí.

A IES tem como objetivo ser concebida como detentora de um nível de excelência na prestação de serviços à comunidade local, regional e nacional, nas áreas de ensino, pesquisa e extensão;

Ser uma instituição de referência, reconhecimento pela qualidade de suas ações, serviços e resultados.⁷⁰

De acordo com o que se apresenta nas missões institucionais, podemos destacar que prepondera: a dimensão do atendimento das demandas ao mercado de trabalho e uma formação alinhada às prioridades já postas nas regiões.

Para desenvolver e efetivar essas missões, as IES são respaldadas por mantenedoras compostas por associação de empresários com ou não vínculo familiares:

(Essas IES) tem como marco inicial da sua história a iniciativa dos dirigentes da sua mantenedora.

(A mantenedora é constituída) por uma família de empresários de sucesso incontestável.

A faculdade tem por mérito, no que diz respeito ao seu surgimento, a iniciativa de um grupo de empresários (...).

Ao pesquisar sobre quem são os empresários que integram as mantenedoras encontramos que estão voltados para o ramo da distribuição de combustível líquidos derivados do petróleo, álcool, biodiesel e outros combustíveis automotivos bem como empresários de diferentes setores de serviço⁷¹, proprietários de restaurantes, hotéis e até hospitais.

Em relação a estrutura física das instituições, constata-se que todas as IES funcionam em propriedades privadas com infraestruturas de grande porte e bem preservadas, destacando-se como grandes empreendimentos nas regiões em que se estabelecem. Todas se organizam da seguinte forma: em blocos de sala de aula

⁷⁰ Informações extraídas dos sites das IES

⁷¹ O setor terciário, também conhecido como setor de serviços, é aquele que engloba as atividades de serviços e comércio de produtos. Estes são considerados parte do Setor Terciário enquanto providenciam serviços básicos à sociedade, como educação, saúde, etc. Quando proporcionam possibilidades para construção da infra-estrutura do país, com a construção de estradas, pontes, etc., podem ser considerados como parte do Setor Secundário.

e áreas que agregam o setor administrativo. Somente uma tem salas que não são climatizadas⁷².

No que diz respeito a organização acadêmica, as IES estão assim estruturadas organizacionalmente: direção, coordenação de ensino ou de graduação, coordenador de pós-graduação, coordenadores de curso e professores. Ainda faz parte do quadro de profissionais das instituições os funcionários do setor administrativo, porteiros e os profissionais responsáveis pela limpeza.

Comportam entre cinco e oito cursos de graduação e todas oferecem cursos de pós-graduação. Entre os cursos graduação - licenciatura e bacharelado - existentes nas instituições, tem-se: educação física, pedagogia, história, administração, ciências contábeis, jornalismo, direito, psicologia, serviço social e fisioterapia, enfermagem e farmácia.

Os cursos de pós-graduação são bem mais diversificados. Estes se apresentam, como pós-graduação *lato sensu*⁷³, nas áreas de Administração, Ciência da Computação, Ciência Contábeis, Direito, Fisioterapia, Jornalismo, Pedagogia e Serviço Social. Além de cursos de: Gênero, Diversidade e Educação; História, Arqueologia e Museus; História do Brasil; Docência e Metodologia do Ensino Superior e da Pesquisa; GCPA - Gestão, Coordenação, Planejamento e Avaliação Escolar; Gestão de Projetos Sociais; Psicopedagogia (Institucional, Clínica e Hospitalar); Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS; Fisioterapia Traumatológica-Ortopédica; Direito Penal e Processual Penal; Direito do Trabalho e Previdenciário; Saúde Pública com Ênfase na Estratégia Saúde da Família; Contabilidade e Planejamento Tributário; MBA em Gestão Econômica Financeira.

Até o ano de 2016, todas as instituições tinham em seu corpo discente (entre alunos da graduação e da pós-graduação) o total de 800 e 1500 alunos. E uma média de 80 a 100 professores compondo seu quadro docente.

⁷² Isto foi presenciado nas visitas institucionais, no período em que foi realizado a pesquisa.

⁷³ Uma das IES oferece pós-graduação *stricto sensu*. Esta já ofereceu um curso de Mestrado Interinstitucional em Serviço Social (2008-2011) e, atualmente, oferece um curso de Doutorado Interinstitucional em Serviço Social (2013-2017). Ambos em parceria com a UFPE.

Especificamente sobre os cursos de Serviço Social, nenhuma das IES iniciou suas atividades com a oferta desta formação profissional. A mesma foi inserida na dinâmica das instituições nos anos posteriores a sua fundação. De acordo com os dados institucionais, o curso de Serviço Social é ofertado, nas três instituições, em meados de 2010. Ou seja, na trilha da consolidação do PROUNI e da implementação do FIES.

A fala da entrevistada D9 evidencia essa característica, quando a mesma relata que, *“grande parte dos alunos do nosso curso são bolsistas e sem essas bolsas eu nem sei o que aconteceria com o curso e com os alunos”*.

Este dado é significativo, pois demonstra, de forma muito clara, os recursos públicos financiando iniciativas de educação superior privadas, reafirmando o direcionamento do processo de contrarreforma do Estado, que subsidia os “empreendimentos” das iniciativas privadas⁷⁴.

Importa destacar que, somente uma IES oferece bolsas próprias aos seus estudantes. Bolsas estas que se caracterizam como “descontos” nas mensalidades que cada aluno precisa pagar para estudar. No entanto, a IES estabelece como condicionalidade, para a garantia da “bolsa” a inserção destes alunos em alguma atividade de trabalho para a própria IES. Nada mais do que uma bolsa para estudar condicionada ao ato de trabalhar.

Pode-se afirmar que as IES privadas no interior do Piauí se localizam e regiões estratégicas e surgem no período de consolidação dos programas governamentais, que impulsionam a aceleração da privatização do ensino superior. Além disso, em seus objetivos prepondera a dimensão do atendimento das demandas do mercado de trabalho com a centralidade na formação direcionada para a prestação de serviços a comunidade, priorizando o desenvolvimento regional e social.

⁷⁴ Na atualidade, que os limites e objetivo deste trabalho não permitem aprofundar, o governo de Michael Temer (iniciado em 2016) realizou um corte nos recursos nos programas educacionais, como PROUNI E FIES. Isto teve um impacto no número de matrículas a nível nacional nas IES privadas, no Estado do Piauí. (RODRIGUES e FAÇANHA, 2017).

4.2 Quem são os sujeitos entrevistados?

As docentes e o docente⁷⁵ entrevistados são jovens que estão iniciando a carreira profissional (4 docentes na **faixa etária** de 21 a 30 anos) e jovens que já vivenciam uma maior experiência profissional (3 docentes entre 31 a 40 anos e 2 docentes com mais de 41 anos).

Deste universo, 08 docentes concluíram sua **formação profissional** em Serviço Social em IES públicas, somente 1 entrevistada concluiu seu curso de bacharelado em Serviço Social em uma IES privada. O período da realização da graduação dos entrevistados está, predominantemente, entre os anos de 2000 e 2010. Observa-se que nesta década se desenvolve a perspectiva expansionista da educação superior no Brasil.

Em relação à **qualificação profissional** atual, 5 docentes possuem o título de mestre; 4 docentes o título de especialista, sendo que 1 (um) está em processo de finalização de mestrado. Quanto as IES em que os docentes realizaram suas especializações, todas eram privadas. Já, quanto as instituições nas quais os docentes realizaram seus mestrados, 4 foram realizados na Universidade Federal do Piauí (UFPI) e 1 na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Ou seja, TODOS os mestrados foram realizados em IES públicas. Este dado é predominante no contexto de privatização do ensino superior brasileiro, no qual as IES privadas priorizam a oferta de atividades de ensino de graduação e extensão. E as atividades de pesquisa, que demandam tempo, acompanhamento qualificado e maiores investimentos, ficam a cargo das IES públicas ou das IES privadas já consolidadas.

Quanto às **relações familiares**, dos 9 docentes entrevistados, 5 são casados; 3 são solteiros e 1 tem um relacionamento estável. De maneira sintética construímos o Quando 4, visando melhor evidenciar o perfil anteriormente explicitado:

⁷⁵ Entrevistamos 9 docentes. Sendo 8 professoras e 1 professor.

QUADRO 4 – Perfil dos entrevistados

DOCENTES	SEXO	IDADE	NATUREZA DA IES DE FORMAÇÃO	TITULAÇÃO	RELAÇÕES FAMILIARES
D1	Feminino	24 anos	Privada	Mestrado	Solteira
D2	Feminino	26 anos	Pública	Especialista	Solteira
D3	Masculino	29 anos	Pública	Mestrado	Solteiro
D4	Feminino	30 anos	Pública	Mestranda	União Estável
D5	Feminino	31 anos	Pública	Especialista	Casada
D6	Feminino	32 anos	Pública	Mestrado	Casada
D7	Feminino	40 anos	Pública	Mestrado	Casada
D8	Feminino	44 anos	Pública	Mestrado	Casada
D9	Feminino	58 anos	Pública	Especialista	Casada

Fonte: Elaboração própria autora.

Em relação ao conteúdo do Quadro 4 destacamos alguns aspectos mais gerais: a predominância dos docentes do sexo feminino seguindo a particularidade da profissão em Serviço Social onde predomina as mulheres que buscam esta formação. Sabemos que o Serviço Social se consolida como uma profissão que tem

uma “imagem do feminino”, pela histórica ação no atendimento em cuidados aos mais necessitados que, pela relação patriarcal, esta atribuída às mulheres.

Estas determinações históricas estão expressas na fala do docente D3:

(...) ainda existe um preconceito com a atuação masculina na nossa profissão que vem da visão de que a mulher resolve todos os problemas da melhor forma possível, da ligação com as damas de caridade das nossas protoformas e da concepção patriarcal da sociedade (...).

Assim, no perfil dos nossos entrevistados se destaca: a quantidade de mulheres; a faixa etária dos docentes, que em sua maioria estão iniciando e consolidando a carreira profissional com a perspectiva da qualificação já presente em suas formações.

Em relação a trajetória profissional dos docentes entrevistados, o Quadro 5 apresenta uma síntese desse aspecto.

QUADRO 5 – Síntese da trajetória dos entrevistados

SUJEITOS	MULTIPLoS VINCULOS	TRAJETORIA PROFISSIONAL
D1	Não	Graduou-se em uma IES privada, passou um ano desempregada, fez mestrado em uma IES pública e hoje trabalha como egressa na mesma IES que se formou. Este é o seu primeiro emprego. Ela iniciou sua carreira de trabalho como docente. Trabalha na mesma cidade que reside.
D2	Sim	Graduou-se em uma IES pública, especializou-se em IES privada, trabalhou em Teresina em uma Cooperativa, passou em um concurso em Oeiras, mas por questões pessoais trabalha em Piri-piri que é mais próximo de seu convívio familiar. Para iniciar

		sua carreira docente participou de uma seleção com mais duas colegas e as três tiveram êxito. Trabalha como docente na faculdade duas vezes na semana e na cidade onde reside trabalha com assessoria. Reside na capital, mas trabalha no interior dois da semana.
D3	Sim	Graduou-se e fez mestrado em uma IES pública, especializou-se em IES privada, trabalhou na Política de Assistência Social e hoje é concursado. A docência é um complemento. Por conta do concurso, reside no interior.
D4	Sim	Graduou-se e faz mestrado em uma IES pública, trabalhou numa empresa de saneamento básico com projetos na área de sensibilização e com o uso consciente da água. Em 2009, trabalhou em um CRAS em uma cidade próxima. Trabalhou em três CRAS. Foi para o interior através de um concurso público. Foi convidada para ministrar aula em uma pós-graduação, por uma colega de concurso, quando já tinha terminado sua especialização. Logo em seguida começou a ministrar aula na graduação na mesma faculdade. Atualmente trabalha na faculdade e na prefeitura, onde é concursada. Tem filhos e marido na cidade do interior onde reside.
D5	Sim	Graduou-se em IES pública e fez especialização em IES privada. Começou a trabalhar em uma prefeitura do interior à 40 km da capital. Trabalhou na Prefeitura Municipal de Altos como contratada, fez uma seleção para trabalhar como assistência social de uma arquidiocesana, em um órgão não governamental na capital. Foi aprovada e começou a trabalhar. Prestou serviço para um hospital. Concorreu em um concurso público e foi aprovada. Foi chamada para uma cidade à 70km da capital, mas como o marido mora em um interior perto, fica dois dias na cidade do concurso e volta. Trabalha na faculdade por indicação. É concursada e docente em uma IES privada. Desloca-se para o interior para ministrar aulas. Natural de Teresina e, atualmente, trabalha em dois interiores.
D6	Sim	Graduou-se em uma IES pública, foi para o interior em outro Estado por conta do marido, trabalhou na Política de Assistência

		Social. Ingressou como docente na faculdade, através de seleção. Fez mestrado em IES pública. Hoje é assistente social concursada no Estado (na área da saúde) e docente na faculdade. Residia na capital e, atualmente, reside e trabalha no interior.
D7	Sim	Graduou-se em uma IES pública, começou trabalhando com grupos, depois no Projovem, posteriormente na área da Política de Assistência Social, passou em um concurso na área da saúde no interior, mas é cedida para a secretaria de Assistência Social. Depois que entrou no concurso recebeu o convite para ser docente na faculdade. É natural Da capital e trabalha no interior.
D8	Sim	Graduou-se em uma IES pública, passou na seleção do mestrado na mesma IES e engravidou. Não concluiu o mestrado. Fez nova seleção, concluiu, passou no concurso no interior e por convite do próprio gestor ingressou como docente na faculdade. É natural da capital, mas trabalha e tem família no interior.
D9	Sim	Graduou-se em uma IES pública e se casou em Curitiba. Trabalhou na área de saneamento na década de 1980. Veio acompanhar o marido e em 2005/2006 no Nordeste. Trabalhou como coordenadora do CREAS. Começou a prestar assessoria em outros municípios e em 2013 se tornou Secretária de Assistência Social. Ficou conhecida na cidade. Hoje ainda presta algumas assessorias. Foi convidada para ministrar aula na faculdade. Já é aposentada. Natural de Curitiba e, atualmente, trabalha em três interiores no Piauí.

Fonte: Elaboração própria autora.

Através das informações contidas no Quadro 5, observa-se que a maioria dos entrevistados tem outros **vínculos profissionais**. O acúmulo de vínculos auto-intensifica suas jornadas de trabalho, podendo proporcionar, inclusive, o esgotamento e adoecimento dos profissionais. Isto fica evidente com as falas a seguir:

Eu passo a semana rodando nos interiores que eu trabalho. Organizo meu tempo para dar conta do trabalho e da minha família, mas na terça-feira já estou cansada. *Estou pensando em me desvincular de um emprego, pois não estou dando conta. Estou com um problema na coluna e o médico disse que preciso perder peso e repousar. Mas como perder peso? Como muito fora e, às vezes, não tenho muita escolha. Tenho que comer o que tem. E descansar, só se eu parar de trabalhar. Trabalho assim porque gosto e para não ficar sozinha em casa. Ai junto as duas coisas, ganho meu dinheiro e me divirto.* (D9).

O trabalho na saúde é muito desgastante. Passo o dia vendo sofrimento e quando chego na faculdade, à noite, consigo me distrair um pouco. Porém, estou pensando em sair da faculdade. Ela é um complemento bom, mas acumulo muito trabalho. *Tive início de estafa no começo do mês e estou querendo dar mais atenção ao meu filho.* (D6).

Outro importante elemento que podemos destacar das informações dos entrevistados é que **somente um dos entrevistados nasceu na cidade que trabalha. Também destacamos que, o deslocamento, dos outros entrevistados, da capital para o interior, não ocorreu para se inserirem na docência**, mas sim pela atração de outros vínculos empregatícios, vinculados aos espaços sócio ocupacionais do Serviço Social, visando uma estabilidade salarial -profissional ou mesmo, por questões familiares. As entrevistadas casadas explicitaram em suas falas a busca por uma estabilidade e pelo melhoramento das condições objetivas de vida. Conforme aponta as respostas das entrevistadas D7 e D6, respectivamente:

Eu procurava estabilidade, porque quando a gente tem filho essas questões pesam e criam outro significado para nossa vida profissional. Então apesar de nunca ter tido medo de trabalhar e de correr atrás das oportunidades, eu ficava bastante apreensiva e ansiosa com o fato de ter que me mudar um ano e outro, prejudicando o desenvolvimento escolar da criança. Nem eu e nem meu esposo tínhamos um emprego estável. Por conta dessas situações e oscilações da vida pessoal e profissional, o primeiro concurso que apareceu naquela época foi o daqui da prefeitura. Eu fiz e passei. A faculdade veio como complemento, que me ajuda e me engrandece muito. Quando eu entro em sala de aula fico até aliviada, só acho ruim o trabalho que levamos para casa. (D7).

Eu precisava de uma estabilidade, por conta da minha família e alguns problemas que meu marido estava passando no trabalho. Então o concurso veio para me assegurar essa estabilidade. Já, a faculdade vem como um complemento importante nesse momento. (D8).

Destacamos como central, a forma como estes assistentes sociais chegaram à docência. O relato, de 7 entrevistados, foi que a direção da IES os procurou “oferecendo” o emprego de docente. Foi possível identificar que, os “convites” para a inserção dos assistentes sociais como docentes, esteve relacionado aos vínculos dos profissionais em órgãos públicos, seja pela atuação nestes espaços sócio-ocupacionais e/ou pela exposição pública das experiências em palestras e/ou seminários. O profissional cria um vínculo e nesse processo, quando precisam de docentes, ocorre uma economia para o empresário que não precisa realizar uma busca pelo docente. Esta realidade se apresenta nas falas dos entrevistados:

Quando eu cheguei na região, por conta do concurso, logo me falaram da faculdade. Na época existia uma rotatividade de professores muito grande. Muitos professores vinham de fora e isso gerava muito custo para a faculdade, porque a faculdade pagava transporte, alimentação e hospedagem. Então, a faculdade começou a convidar os profissionais da região para trabalhar como professor. Isso foi bom para a faculdade e para a gente. A faculdade é um bom complemento salarial. Eu viajo muito nos finais de semana para ver minha família e meus amigos em Teresina e, tendo que pagar casa e carro, ficava muito apertado. Com a faculdade consigo fazer mais coisas. Não sei se você entende (...). (D3).

Depois que me estabilizei com o concurso, apareceu a faculdade. Comecei a trabalhar lá de forma bem despreziosa. Uma amiga me convidou porque surgiu uma vaga e a direção estava procurando alguém com experiência na área. Eu logo me prontifiquei, pois estava chegando e toda ajuda era pouca para me estabilizar e me mudar de vez. Ai apareceu o outro concurso e fui trabalhar lá, mas não larguei a faculdade, porque ela me paga melhor que meu emprego. (D5).

A partir destas explicitações podemos apontar que, **quase 100% dos entrevistados docente das IES privadas, possui outro vínculo de trabalho que, prioritariamente são em órgãos públicos.**

Após a inserção dos entrevistados nas respectivas cidades e em campos de trabalhos específicos, muitos dos entrevistados foram convidados, selecionados e, até mesmo indicados para trabalhar nas faculdades. Esse aspecto sugere que ingresso nas IES se realiza pelo acúmulo de prática e não pelo acúmulo teórico. **A relação do duplo vínculo de trabalho, além de revelar a tendência já presente no âmbito das relações de trabalho – dupla ou mais inserção laborativa, revela também uma imbricada articulação entre as atividades profissionais realizadas nos espaços sócio ocupacionais e as atividades da docência.** Os entrevistados explicam essa dinâmica, através das suas falas:

Para conseguir fazer tudo e fazer bem feito, eu tento que aproveitar meu tempo no Nasf, articulando com as atividades da faculdade. Nós temos um projeto de pesquisa e extensão com os usuários de lá. Trabalhamos a questão da sistematização, desenvolvemos leituras sobre a temática e realizamos oficinas, de acordo com o calendário do projeto e das atividades do Nasf. Assim, os meninos conseguem perceber a prática profissional de outra forma e, também, conseguimos dar uma dinâmica maior as atividades institucionais do Nasf. (D6).

Gosto de realizar atividades extra sala. Então, eu aproveito meu campo de atuação na prefeitura e ofereço aos meus alunos atividades de pesquisa e extensão sobre a Política de Assistência Social. Já conseguimos até publicar em uma revista da UFMA um artigo fruto dessas atividades. Os alunos gostam, meu trabalho fica mais dinâmico e consigo articular as atividades dos dois vínculos. É cansativo, mas é gratificante. (D4).

Observa-se que esta imbricada relação aponta para uma transmutação daquilo que deveria ser atribuição da IES, pela sua natureza – pesquisa e extensão – como sendo atividade integrante dos processos de trabalho dos assistentes sociais que são realizadas nas esferas das instituições sócio assistenciais.

Revela-se aqui duas importantes sínteses: 1) a perspectiva de inserção dos assistentes sociais na docência – não ocorre através de seleção, concurso ou abertura de Edital, mas ocorre através do que estamos identificando como “busca ativa”⁷⁶ dos empresários da educação, pelos profissionais assistentes sociais inseridos no mercado de trabalho local; 2) pelas falas dos entrevistados a aceitação em “ser docente” não está relacionada à perspectiva de realizarem esta carreira profissional. Justificam, a aceitação, pela motivação salarial – mas enfatizam que não possuem o horizonte da carreira docente.

Em relação aos docentes, as contradições entre motivação, questão salarial e expectativa de vida dos docentes que trabalham nas Instituições de Ensino Superior Privadas no interior do Piauí, obteve-se as seguintes respostas em relação a motivação: a maioria dos entrevistados exercem a docência por motivação salarial e não por satisfação pessoal. Conforme o quadro a seguir:

Quadro 6 – Motivação para exercer a docência

MOTIVAÇÃO	MOTIVAÇÃO SALARIAL	SATISFAÇÃO PESSOAL
SUJEITOS	D1, D2, D3, D4, D5, D6, D7, D8	D1, D4, D9

Fonte: Elaboração própria autora.

Em relação ao quadro 6, a fala de um dos entrevistados expressa bem o predomínio da motivação salarial em relação à docência.

⁷⁶ Ferramenta amplamente utilizada na Política de Assistência Social e de Saúde.

Principalmente no Serviço Social, essa interiorização, essa expansão eu acho que é muito positivo *pra* nossa profissão, no sentido de tá trazendo assistentes sociais pro interior. Você vai para o interior do Piauí, é complicado a situação, quando você vai é que você vê como necessita de profissionais gabaritados.

Eu vejo sim de forma muito positiva a interiorização e a expansão da educação. Elas têm ajudado muito no crescimento do Piauí.

A docência é um atrativo financeiro. Não vou mentir, mesmo com o concurso a faculdade é minha principal fonte de renda, mas você não fica se você não gostar. Você tem que gostar porque precisa de muita dedicação. É muita exigência. Você tem que estudar muito, tem que ler muito pra entrar na sala de aula preparado. Você se torna um profissional atualizado.

Eu acho que eu desenvolvo um trabalho melhor no município que eu trabalho por causa da questão da docência (ENTREVISTADO D5)

No que diz respeito a questão salarial, de acordo com o quadro 7, sete dos nove entrevistados tem o salário da faculdade como fonte de renda principal.

Quadro 7 – Questão salarial dos entrevistados

QUESTÃO SALARIAL	Faculdade complemento da remuneração	Faculdade como remuneração PRINCIPAL
SUJEITOS	D3, D6	D1, D2, D4, D5, D6 (ANTES DOS CONCURSOS), D7, D8, D9

Fonte: Elaboração própria autora.

A fala do entrevistado D4, a seguir, ressalta a importância da renda do trabalho docente na vida desses profissionais.

Assim, para mim é muito difícil, eu tenho um olhar parcial né, porque todo esse processo envolveu tanto a minha vida. Hoje minha vida é direcionada para o mestrado, praticamente minha atuação tá toda voltada pra docência. Felizmente eu, se não tivesse sendo docente eu não sei se eu queria estar nessa profissão, porque eu tô tendo muita dificuldade como assistente social pra me manter feliz. A realidade para o assistente social não tá muito boa.

A expansão do ensino superior significa: mercado de trabalho né?

Assim, economicamente falando, para cidade, pra região, é muito importante.

É uma oportunidade, temos muitos alunos aqui que passam no vestibular para Teresina e não tem como se manter.

E para mim a docência significa oportunidade de crescimento, formação de currículo na área de crescimento e renda.

Outro ponto relevante na análise das entrevistas, é a questão da expectativa de vida profissional, acadêmica e política. Sobre a expectativa profissional dos docentes. Todos, exceto o D3, almejam ser aprovados em um concurso que possa ter uma melhor remuneração “em média 6 mil reais”. Este valor corresponde a remuneração que as entrevistadas ganham, somando seus atuais vínculos. Conforme exposto nas entrevistas:

O meu sonho é ter somente um vínculo que me pague bem. Isso para eu não precisar ficar rodando nas estradas e me desgastando fisicamente. Além do perigo de vida, tem a questão da dedicação ao trabalho, pois quando estamos focadas em uma so coisa, nos dedicamos mais. Você já vivenciou isso, você sabe. Trabalhar, correr para cima e para baixo, preparar aula, ler TCC (...). Enfim, você me perguntou o que mais eu almejo já vida e a resposta é: conseguir um trabalho que me pague bem e que eu precise ficar somente nele. Resumindo, trabalhar pouco e ganhar bem. (D2).

Já sobre a expectativa acadêmica, todos pensam em qualificação, mas não tem condições de deixar seus vínculos por conta da família, dívidas ou “qualidade de vida”. Assim, não se pode confirmar a hipótese que seja uma tendência os docentes utilizarem seu vínculo com a faculdade como uma “alavanca” para a carreira

profissional. Ou seja, é de inteira responsabilidade dos profissionais se qualificarem, pois, nessas intuições de ensino não existem uma política sólida de qualificação profissional. Mesmo com as exigências atuais do MEC.

Eu penso muito em fazer um mestrado, mas as condições financeiras e as próprias condições da minha vida não deixam. Penso logo no deslocamento. Depois penso que vou ter que deixar um emprego e aí como fica minha vida? É muito complicado parar tudo e ter que se qualificar por conta própria. Eu não tenho mais idade para largar tudo e viver de bolsa e nem tenho dinheiro para fazer um mestrado profissional. (D7)

E sobre a expectativa política desses profissionais, somente D7 se organiza em espaços da categoria, mas por estar trabalhando e residindo em uma cidade do interior não teve como se organizar melhor para compor a chapa do conjunto CFESS/CRESS nas eleições de 2017. Os outros nenhum se organiza em entidades políticas.

O pessoal do CRESS me chamou para compor uma chapa, mas como eu não tive condições de ir para as reuniões de construção da chapa, achei melhor ficar na minha. Também, não teria como ficar me deslocando para os plenos e para as atividades. Trabalho manhã, tarde e noite. Mesmo assim não deixo de sempre colocar para meus amigos e alunos a importância da organização política. (D7)

Revela-se a trajetória profissional desses docentes Assistentes Sociais, que tem como direcionamento a busca por uma estabilidade profissional e financeira.

Assim, o exercício da docência se insere nessa lógica e se revela como mais atribuição da prática profissional. Através das falas dos entrevistados fica evidente que o “ser docente” não está relacionada à perspectiva de realização desta carreira profissional e sim a motivações salarial. Suas expectativas profissionais não possuem o horizonte da carreira docente.

4.3 Significados do trabalho docente para os Assistentes Sociais

Destaca-se como contexto real na atualidade dos docentes entrevistados a expansão do ensino superior. Conforme a fala do entrevistado D2:

O significado da docência e o significado dessa expansão do ensino superior em relação ao serviço social querendo ou não significa uma formação de mercado de trabalho para os assistentes sociais. Significa, também, uma visibilidade maior da profissão.

Falar da mercantilização da educação significa, também, o acesso fácil ao diploma, a uma profissão, acho que deveria ter mais atuação do conselho em relação a isso, não de maneira punitiva, mas de maneira a qualificar essas instituições, que a gente sabe a diferença. Por outro lado, tem o lado positivo que é a educação e uma política pública que realmente as pessoas tem que ter acesso. O Estado não tem condições, não dá condições e nem vê como prioridade a educação. Alguns anos atrás, só tinha Serviço Social em Teresina, e também como os outros cursos, só tinha o campus isolados de universidades. Agora com essa interiorização das instituições particulares é tudo diferente. Por exemplo na faculdade, a grande maioria são alunos aqui de cidades próximas, circunvizinhas, são de cidades vizinhas que antes não tinha acesso à educação.

Isso leva a um crescimento na economia. Vou exemplificar com um caso específico: com a faculdade temos mais ônibus rodando na região, movimentando a economia local. Essa dinâmica fomenta a economia e fomenta diversas áreas, tem contradições também (ENTREVISTADO D2).

A expansão do ensino superior significa crescimento, desenvolvimento local e formação de um mercado de trabalho. Porém, também, significa a fragilização do ensino na educação superior. As respectivas falas das entrevistadas D6 e D9 convergem com a anterior, quando afirma que

Andréa, eu acho assim (...). Estava até esquematizando algumas coisas aqui. A instituição, ela contribuiu para o aumento da renda local, para o desenvolvimento regional né, isso é uma coisa indiscutível. Ela melhorou os indicadores de desenvolvimento social e contribuiu para a fixação do jovem na região, porque antes tinha

uma mobilidade muito grande de estudantes *pra* outros estados, ou então *pra* outras cidades, no caso Teresina. Ou então não existia esse deslocamento, as pessoas elas se conformavam em ficar ali com a formação mediana, ao elevar a escolaridade dos cidadãos do município, a presença do ensino superior tornou a região mais competitiva. A gente precisa destacar isso. A faculdade trouxe mais chances, com maiores oportunidades de desenvolvimento em relação aos locais em que não há presença de instituições de ensino. Tanto que eu hoje, eu acho que uma das coisas que mais prejudicou o desenvolvimento da macrorregião foi essa precariedade de um ensino superior próximo, porque durante muito tempo a própria UFPI ela só apontou *pros* cursos de licenciatura, não existiam cursos de bacharelado, isso no âmbito público. Porém tem as fragilidades que todos nós sabemos. Como por exemplo: a formação à nível de ensino superior não abrange o tripé composto por ensino pesquisa e extensão; nossos alunos são menos preparados por ter um tempo menor com o professor, devido ao nosso próprio contrato. As vezes trabalhamos mais que recebemos por pena do aluno, que fica um pouco jogado (D6).

Já a entrevistada D9 ressalta que,

A quantidade de ônibus que tem, inclusive Ceará e Maranhão. Os ônibus vêm de Araisoses, vem de Tutoia, vem de Camocim no Ceará (...). Todos os dias esses ônibus vêm trazendo alunos. Quando é que se teria essa condição? Nós tivemos uma abertura fantástica, meu deus. Quando eu fico vendo o que está acontecendo, eu não posso acreditar que eles não vão fazer alguma coisa eu não quero acreditar nisso. E a arrancar das mãos dessas pessoas, essa oportunidade. Eu sei que esses que estão aqui hoje, de alguma forma elas tem garantia na permanência delas, mas eu tô falando do que vem por aí ainda. Esse ano nós vamos ter um exemplo disso. Nós vamos ter uma comprovação da nossa situação. Porque está incerto, o governo ainda não disse o que vai fazer, se vamos ter FIES ou não, e aí? Esse bando de aluno que tá aí? E serviço social você sabe que uma das características são os alunos bolsistas. Nossos alunos, um grande número deles é baixa renda. Pra você ter uma noção Andrea, eu formei uma turma com 40 alunos, dos 40 alunos 29 nunca tenham tido e não tem, não tinham acesso a computador. Nunca se pode pensar em alguém fazendo curso de nível superior sem ter acesso ao computador. Eles falavam: professora eu preciso ir numa internet, nem todos os dias eu tenho dinheiro pra ir numa lan house usar internet. E aí você coloca a disposição os laboratórios da faculdade e aquilo te engrandece. Porém tem demandas que você não tem como suprir. Demandas financeiras, de acúmulo teórico, que chega a ser desleal. Eu sei até onde meus alunos podem chegar. (D9).

O trabalho docente, principalmente, no interior é revestido de um “status” social. Ao se perceber esse “status” não leva em conta o trabalho realizado por esse docente, o que é característico da sociedade capitalista. As entrevistas revelam essa questão:

Ser docente para a sociedade representa estar em um patamar diferente. Chegamos no supermercado e muitos alunos falam com você. Em lugares públicos do mesmo jeito. Isto traz muitas facilidades e abrem outras possibilidades. Porém eu acho que tem muito coisa atrás disso. Esse imaginário social não representa a metade do realmente é ser docente. (D1).

Todos os docentes entrevistados falam das “possibilidades” que o processo de expansão da educação oferece, mas não qualificam essa “**possibilidade**” como **limitada e inserida no processo de hierarquização e diferenciação da educação**.

Essas “possibilidades”, muitas vezes, são determinadas pela existência dos programas governamentais referenciados nos capítulos anteriores. A fala da entrevistada D9 faz alusão a essa realidade, quando cita a problemática do FIES.

Nesse sentido, as entrevistas convergem para reafirmação e consolidação de uma educação, cada vez mais, hierarquizada e diferenciada, não somente entre docentes, mas entre discentes também. Isto com o aprofundamento da oferta de níveis de educação diferenciados para determinados grupos sociais, executando a proposta de uma formação oferecida em diferentes níveis de qualidade.

Outro destaque é a **intensificação da subsunção deste trabalho ao capital**. O docente tem como sua função principal ministrar aulas, mas utiliza seu outro vínculo para facilitar a execução de projetos de pesquisa ou extensão para externalizar as ações da faculdade. Utiliza este, ainda, para ser campo de estágio exclusivo da faculdade onde é docente, indo além do acúmulo de cargos e da polivalência. Aproveita todos os espaços do seu cotidiano⁷⁷ para tentar resolver suas

⁷⁷ No interior do marxismo, Lukacs foi um dos que melhor tematizou e refletiu sobre a cotidianidade. Ele a caracteriza como uma dimensão insuprimível de uma ontologia do ser social. De acordo com as formulações complementares mais recentes de Kosik: o cotidiano é um dos níveis constitutivos da história, aquele em que a reprodução social se realiza pela própria reprodução dos indivíduos. A reprodução de cada indivíduo termina por implicar na reprodução indireta da sociedade. Não há

pendências enquanto docente. Isto reflete a realidade de, praticamente, todas as entrevistadas. Como, por exemplo, na fala da entrevista a seguir:

Minhas atividades na faculdade não cabem nos dedos das mãos. A atividade principal são as aulas, porém tem uma pressão que não precisa ser exposta para realização de projetos de extensão e pesquisa. Temos a necessidade de pegar orientações de trabalhos de conclusão de curso e supervisionar estágio. Isso tudo, além de ter que dar conta do outro trabalho. Então, a maioria dos colegas se organizam e desenvolvem atividades múltiplas. Pegamos estagiários no outro emprego e desse estágio, já nasce a monografia. Tentamos relatar projetos de extensão que colaborem com nosso trabalho enquanto Assistente Social. Fazemos um revezamento. Um semestre eu ofereço projeto de extensão. Quando o meu termina, a outra colega oferece. Assim, tentamos nos organizar para facilitar nossa vida e dar conta de tudo. (D8).

A relação entre o acúmulo de vínculos e a vida cotidiana propiciam uma prática com uma perspectiva, cada vez mais, imediatista, fragmentada e sem as mediações necessárias entre as três dimensões⁷⁸ da prática profissional apontadas por Guerra (2014).

Por vezes, diante dessa rotina tão cansativa, estamos exaustas

sociedade sem cotidianidade. Não há sociedade sem cotidiano. A vida cotidiana é ineliminável. Em cada sociedade, a cotidianidade tem uma estrutura distinta. Na ótica lukacsiana, são três as determinações fundamentais da cotidianidade: a heterogeneidade, imediatividade e superficialidade extensiva. A vida cotidiana tem um caráter heterogêneo, pois nela há a interseção de todas as atividades humanas. A conduta humana específica da cotidianidade é a conduta imediata, porque a relação que se estabelece entre o pensamento e a ação é uma relação direta, indispensáveis aos automatismos e ao espontaneísmo necessário à reprodução cotidiana no indivíduo. A cotidianidade é o mundo da manipulação. É o mundo onde o homem se movimenta com instintividade mecânica e com o sentido da familiaridade. A cotidianidade se manifesta como a noite da desatenção, da mecanicidade e da instintividade, ou então como mundo da familiaridade. O cotidiano aparece para os homens como uma realidade caótica e sem sentido, feita e vivenciada como um aglomerado inorgânico de coisas, dados e fatos sociais (EVANGELISTA, 1992).

⁷⁸ Reconhecer a instrumentalidade como mediação significa tomar o Serviço Social como totalidade constituída de múltiplas dimensões: técnico-instrumental, teórico-intelectual, ético-política e formativa (Guerra, 2014), e a instrumentalidade como uma particularidade e como tal, campo de mediações que porta a capacidade tanto de articular estas dimensões quanto de ser o conduto pelo qual as mesmas traduzem-se em respostas profissionais. Essas dimensões são distintas, mas indissociáveis.

e ligamos o botão do automático. No CRAS, com o quantitativo de atendimento que tenho só no turno da manhã, já chego ao meu limite. Às vezes, faço visitas ou quando estou muito cansada faço relatórios a tarde. E a noite vou para faculdade. Fora isso, ainda, tem minha família. Ou seja, não é fácil. Às vezes estou no automático mesmo. (D9).

Ou seja, intensifica-se, com o acúmulo de vínculos, a “superficialidade extensiva da vida cotidiana”, possibilitando práticas imediatistas com a fragmentação da forma que o pensamento hegemônico apreende a realidade na sociedade capitalista. Isto fortalece uma tendência à naturalização dos fenômenos sociais, conduzem ao obscurecimento da essência, ao considerar o aparente como mais relevante. A prática profissional fica propensa a ser rotineira⁷⁹, repetitiva, burocratizadas e orientada pela espontaneidade necessárias para a reprodução do indivíduo e da profissão, a fim de responder às múltiplas exigências estabelecidas no âmbito da reprodução social. Nesse sentido, para Coelho (2008, p. 249),

Os assistentes sociais atuam no cotidiano em uma complexa realidade (...). A imediatividade impõe-se nesse cotidiano. A prática tende a ser tomada como sinônimo de utilidade, isto é, deve possibilitar a administração do caos, parâmetro de aferição da competência e eficácia. Nessas condições, a prática atém-se às expressões fenomênicas dos processos sociais tomadas como objetos de intervenção profissional. Buscam-se respostas aos problemas/demandas sociais apreendidos em sua fenomenalidade, que requerem instrumentos que conectam de forma imediata o pensamento à ação, manipulados com uma finalidade em si mesmos. Parece não haver teoria mediando essa relação.

⁷⁹ O cotidiano está associado com a rotina, a repetição de gestos e tarefas. A repetição conduz ao automatismo e à mecanização das ações e dos hábitos. A complexidade da civilização submete o homem e o leva a automatizar rotinas e atividades do cotidiano e de outras esferas. O cotidiano do assistente social é certamente um campo de constante conflito para as diversas visões de mundo, práticas e valores dos profissionais que nele atuam. Em que pese a luta histórica em torno da formulação de um projeto ético-político, fato é que, mesmo contemporaneamente, desde os primeiros anos de sua atuação, o profissional se depara com as mais diversas polêmicas em torno de sua prática. (CARVALHO e NETTO, 2007).

Coelho (2008) destaca, diante dessa discussão, que mesmo quando restrita ao atendimento das demandas imediatas, e “circunscrita à aparência dos fenômenos sociais”, a prática profissional reforça uma determinada direção social, contribui para (re)produzir as relações sociais vigentes.

Afirma-se, ainda, que a prática profissional é historicamente determinada por condições econômicas, políticas, sociais e culturais. E resulta e se explicita o desenvolvimento sócio-histórico do modo de ser da sociedade que a produziu.

Os ritmos, as regularidades e os comportamentos da cotidianidade interagem e absorvem, sem interrupções, o movimento “progressivo” da sociedade e de suas contraditórias transições. Caso contrário, a vida cotidiana seria semelhante em todos os estágios de desenvolvimento histórico-social da humanidade. A prática profissional deve ultrapassar o mero imediatismo do cotidiano, a reiteração mecânica das respostas (COELHO, 2008).

Assim, faz-se necessária a reflexão da seguinte questão: com o acúmulo de vínculos e o achatamento de suas horas “livres”, os docentes dispõe de pouco tempo para preparação de suas atividades acadêmicas (preparação de aulas, planejamento, leitura e acompanhamento de orientações, entre outros). A IES contratando um profissional com outro vínculo não possibilita a construção de uma carreira docente. Não existe perspectiva de dedicação integral, muito menos de Dedicção Exclusiva⁸⁰.

Inclusive uma entrevistada afirmou que muitos entram na docência de forma despretensiosa:

Eu nunca fiz nada tão despretensiosamente e assim que eu tenha me apaixonado tanto, sabe?! E vários colegas já me afirmaram a mesma situação. A gente se dedicava ao trabalho e buscava uma

⁸⁰ No sistema universitário brasileiro temos três opções de regime de trabalho para os professores, em número de horas semanais: 20 horas, 40 horas sem Dedicção Exclusiva e 40 horas com Dedicção Exclusiva. A Dedicção Exclusiva supõe que o professor não tenha nenhuma atividade além da Universidade. O principal objetivo da Dedicção Exclusiva é o de criar um grupo majoritário de pessoas comprometidas com a instituição.

estabilidade e ser convidado para ministrar aula e se qualificar melhor muito a nossa prática. (D9).

Nesse sentido, convergimos com Dal Rosso (2011, p. 12), quando o mesmo afirma que,

o trabalho docente segue a tendência predominante no mundo do trabalho sob a égide do padrão de acumulação flexível, uma vez que também vem se flexibilizando, precarizando-se e se intensificando de maneira que as atividades prescritas para o professor são cada vez mais diversificadas, em maior número e em condições diversas. É necessário que o trabalho “renda mais resultados em termos qualitativos e quantitativos”.

Os professores, ainda, que de forma diferenciada, não só amplificam suas atividades acadêmicas propriamente ditas, mas estes passam, também, a assumir, cada vez, mais atividades administrativas no cotidiano das unidades acadêmicas. Acumulam atividades que eram para serem efetivadas por profissionais específicos, incorporam a lógica do enxugamento dos gastos e da transformação do trabalhador em polivalente. Por vezes, para manter o vínculo profissional se obriga a corroborar com esta situação.

Nos temos as obrigações diárias de sala de aula. Temos que preencher os diários. A gente tem projetos interdisciplinares, que são realizados semestralmente. Eu sou orientadora de iniciação científica. É um caso particular, é uma continuação do que eu tô fazendo no meu outro emprego. Estou fazendo pesquisa com 4 alunas, a gente está vendo o beneficiário do bolsa família em Campo Maior e Pirapuruca. Fora isso tem as reuniões acadêmicas e os eventos. Temos todo ano o evento do dia do Assistente Social e a semana pedagógica, que temos que colaborar e ser criativo para atrair nossos alunos. Se a gente não fizer isso, que irá fazer? É uma troca eu dependo da faculdade e a faculdade depende de mim. E para conseguir atender a todos, organizo minha vida sempre articulando tudo que eu faço. (D1).

Os docentes relataram nas entrevistas que, ministram aula na graduação e na pós graduação; orientam Trabalho de Conclusão de Curso; supervisionam estágio como supervisor acadêmico e de campo⁸¹; elabora e executa projetos de pesquisa e extensão, muitas vezes, articulado com seu outro vínculo. Os mesmos expõem que o acúmulo de funções prejudica a autonomia do profissional. A medida que este, é supervisor de campo de um estagiário da instituição em que é docente, surgem vários conflitos e pressões institucionais para relevar determinadas dificuldades da IES.

Por exemplo, nenhuma das IES pesquisadas tem coordenação de estágio⁸², por resistência dos gestores, principalmente, pelo “gasto desnecessário, a partir de uma visão institucional. Nestes casos, os docentes, além de, não denunciar, assumem a função de forma gratuita e irregular.

⁸¹ De acordo com a Política Nacional de Estágio da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social – (ABEPSS). A Supervisão Acadêmica tem como competências: orientar os estagiários na elaboração do Plano de Estágio, conjuntamente com os supervisores de campo, de acordo com os objetivos acadêmicos, em consonância com o projeto pedagógico e com as demandas específicas do campo de estágio; Supervisionar as atividades desenvolvidas pelos estagiários na UFA por meio de encontros integral; Avaliar o estagiário emitindo parecer sobre sua frequência, desempenho e atitude ético-crítica e técnico-política no exercício do estágio, atribuindo o respectivo conceito ou à respectiva nota; Encaminhar à coordenação de estágio, relato de irregularidade ou demanda específica sobre a atuação dos campos, para efeito de realização de visita institucional. Já, a Supervisão de Campo: Comunicar à coordenação de estágio da UFA o número de vagas por semestre e definir, em consonância com o calendário acadêmico e conjuntamente com a coordenação de estágio, o início das atividades de estágio do respectivo período, a inserção do estudante no campo de estágio e o número de estagiários por supervisor de campo, em conformidade com a legislação vigente; Elaborar e encaminhar à coordenação de estágios do Curso de Serviço Social da UFA o Plano de trabalho do Serviço Social com sua proposta de supervisão e o respectivo cronograma de realização desta atividade; Oportunizar condições institucionais para o desenvolvimento das competências e habilidades do(a) estagiário(a), assumindo a responsabilidade direta das ações desenvolvidas pelo Serviço Social na instituição conveniada; Participar efetivamente do processo de avaliação continuada do estagiário, juntamente, com o supervisor acadêmico; quando da avaliação semestral, emitir parecer e nota de acordo com instrumental qualitativo, construído pelo coletivo dos sujeitos e fornecido pela coordenação de estágio da UFA; Avaliar a pertinência de abertura e encerramento do campo de estágio.

⁸² Preconizada, também, na Política Nacional de Estágio da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social – (ABEPSS). A política elenca as atribuições da Coordenação de Estágio, vista como esfera de organização e gestão da política de estágio; indicando a necessidade de todas as UFAs possuírem essa instância, fundamental para o encaminhamento de um estágio com qualidade. Cabe à esta Coordenação atuar diretamente articulada às coordenações de curso ou departamentos, de modo a viabilizar as novas demandas de qualificação do Estágio como elemento central da formação profissional.

É observável, ainda, outras situações como ressaltam Silva Júnior, Sguissardi e Silva (2010, p. 19-20):

Muitas funções de competência dos técnico-administrativos foram repassadas para o professor (...). Três exemplos, dentre muitos que se poderiam citar: (...) o preenchimento de planilhas de notas de avaliação de alunos on-line; e a apresentação do programa da disciplina on-line, por meio de formulários eletrônicos que “obrigam” o professor a apresentar com rigor seu objetivo e estratégias para o curso que ministrará.

Sucedem que a dupla face intensificação/precarização que reconfigura o trabalho docente na atualidade resulta em distintas características de docentes. Assim, identifica-se “distintos docentes”:

- 1) o “empreendedor”,
- 2) o professor pesquisador dos programas de pós graduação, que pode exercer suas atividades tanto na graduação como na pós, simultaneamente. Ou só na pós graduação e tem seu trabalho conduzido, em parte, pelo produtivismo acadêmico que move este nível da educação superior;
- 3) o professor da graduação, em especial o mestre, e/ou o recém concursado ou o substituto, que não conseguem credenciamento nos programas de pós e, portanto, não têm acesso aos editais e outras questões relativas ao mundo dos considerados “produtivos” (SILVA JÚNIOR, SGUISSARDI e SILVA, 2010).

Destaca-se, ainda, o professor horista, que em suas horas de trabalho realizam múltiplas atividades sincronizado com o padrão de acumulação flexível e redendo mais resultados em termos qualitativos e quantitativos.

Nestes termos, **amplifica-se um processo geral de hierarquização/diferenciação entre docentes** (inclusive na mesma unidade acadêmica) que se afina com os patamares de flexibilidade exigidos pelo padrão de acumulação atual, e que, ao mesmo tempo, dificulta a comunicação entre os

docentes, bem como a dinâmica de trabalho, inclusive a organização de ações coletivas de resistência, por exemplo, em âmbito sindical.

Pode-se afirmar, ainda, que no contexto de expansão e privatização acentuada do ensino superior brasileiro, com o papel mais relevante sendo desempenhado pelas empresas de educação, algumas demandas permeiam todas as IES. Como expõe Rodrigues (2007, p. 16), a seguir:

Isso ocorre porque, de modo geral, o pagamento da força de trabalho constitui a maior parcela dos custos totais dos serviços educacionais dispensados por essas empresas. Para reduzi-los, os administradores (diretores, coordenadores) têm utilizado instrumentos e procedimentos organizacionais que, simultaneamente, constituem mecanismos de extração/apropriação de mais-valia e de recomposição da hegemonia burguesa nos processos de trabalho. E mais, pela natureza do serviço vendido por essas empresas – a educação –, a captura da subjetividade propugnada pelo uso de tais mecanismos não contribui apenas para a subalternização da força de trabalho explorada por elas – isto é, não se circunscreve ao próprio sistema educacional, donde o capitalista que investe na área obtém mais-valia e lucro –, mas se espraia pelas mais diversas categorias de trabalhadores e setores econômicos, auxiliando os outros capitalistas em sua função de apropriadores do trabalho excedente.

Diante do contexto de privatização do ensino superior brasileiro, são predominantes, características como: altas mensalidades; condições de trabalho docente precárias (regime de contratação por hora-aula); falta de incentivo à pesquisa e a extensão; e etc. Contraditoriamente, tem-se: os salários dos professores do ensino superior privado acima da média geral de outros campos de trabalho privativos do Assistente Social (muitas vezes, proporcional a sua carga de trabalho).

Bosi (2006, p. 54-55) interpreta, então, que “a esse aspecto financeiro de forte apelo e impacto ideológico” alinha-se “uma ressocialização dos docentes de acordo com o padrão produtivista”, levando à combinação de instrumentos ideológicos do capital voltados para o convencimento e conversão obstinada ao trabalho: “competição”, “empreendedorismo” e “voluntarismo”.

Faz-se necessário entender que todas essas características têm desdobramentos e impactos diretos na atuação profissional, no mercado de trabalho docente deste Assistente Social e sobre a formação educacional dos estudantes.

Convergindo com a análise de Santos (2007)⁸³, têm-se alguns elementos que podem ser entendidos como ameaças ao direcionamento social da profissão. A formação profissional é um elemento central nessa questão. Um dos principais elementos que podem concretizar essa ameaça. Dessa forma, elencase algumas questões: Se o aspecto que leva ao convite para a docência nas IES se realiza pelo acúmulo de prática e não pelo acúmulo teórico, quais os rebatimentos disso na formação profissional e na prática docente? Se temos um profissional com mais de um vínculo e com, praticamente, todas os turnos do seu dia ocupados, como se dará a preparação e organização de suas atividades?

Este docente não deve utilizar-se do recurso das simplificações e, muito menos, dos esquemas, pois estes acabam por desqualificar a formação profissional. Não deve tratar teorias de forma dogmática e nem com “generalidades”. Tem que saber diferenciar teoria e prática, pois não pode haver nem dicotomia nem identidade entre teoria e prática. Isto foi abordado em algumas das entrevistas:

Para preparar as aulas precisamos de tempo e leitura. E, muitas vezes, não temos esse tempo, mas damos o nosso melhor para nosso aluno. Fazemos de tudo para realizar a quantidade de leituras possível para uma reflexão que atenda a necessidade do curso. Nossa experiência no nosso campo de trabalho colabora muito nesse processo de ensino e aprendizagem. (D5).

⁸³ A autora aborda como parte do tecido social da profissão, convergindo com Netto (1996): o conservadorismo e o sincretismo. O sincretismo tende a absorver as novidades paradigmáticas emergentes nas ciências sociais. Tal designação aponta para a recorrência com que, no desenrolar do desenvolvimento profissional, os seus agentes incorporam ecleticamente “novas” teorias para subsidiar não apenas o exercício profissional, mas também a produção teórica. (SANTOS, 2007). O sincretismo se encontra no cerne da modalidade específica de intervenção; na operacionalidade que, em face da polivalência das demandas a que responde, faz uso da manipulação abstrata de variáveis empíricas recolhidas dos processos sociais tomados setorialmente (Netto, 1992).

Nossos alunos utilizam muito a internet, percebemos que eles não têm uma cultura de leitura. Não podemos cair no mesmo erro. É muito fácil, hoje, pegar um esquema na internet, um resumo de um livro e pensar sobre determinado assunto. O difícil é sentar na cadeira e refletir sobre determinado assunto, indo nas fontes primárias. O mais difícil nisso tudo é conseguir tempo para fazer isso. (D3).

Nesse sentido, um dos maiores desafios, frente este cenário, é possibilitar os mecanismos necessários à formação profissional pretendida pelas Diretrizes Curriculares, tendo como pressuposto os princípios do projeto ético político face ao contexto em tela, em que as universidades vêm sendo pressionadas a inserir-se no modelo mercadológico exigido pelo capital.

Essas características implicam no aprofundamento do pacto do empresariado com o poder público estatal; na intensificação, exploração e subsunção do trabalho docente ao processo educacional mercantil. E tem impactos na formação profissional dos discentes. Já que é notória a discrepância no teor do projeto político-pedagógico das instituições privadas com o projeto profissional crítico do Serviço Social.

A abordagem dessas expressões centrais - 1) O pacto do empresariado da educação com o poder público estatal; 2) A conformação de um mercado de trabalho docente, marcada em duas direções: a) nas condições e relações de trabalho (diferentes vínculos empregatícios, forma de contratação, de remuneração e de jornada de trabalho), b) pela subsunção do trabalho docente ao processo educacional mercantil; 3) A formação acadêmica oferecida nessas IES, que está situada no campo de uma “formação em serviço” –, teve a intencionalidade de caracterizar os significados e as tendências do trabalho docente nas IES privadas no contexto da expansão e interiorização da educação no Piauí. Sobretudo porque o debate revela possibilidades regressivas em termos das concepções de profissão e de projetos societários.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho analisa os significados e as tendências do trabalho docente para os Assistentes Sociais nas IES privadas do interior do Piauí, no contexto de contrarreforma, frente ao processo de expansão, privatização e interiorização da educação superior.

Partiu-se do pressuposto que, o ensino superior sofre um processo de privatização, diante do reordenamento da política educacional brasileira, o que proporciona a conformação de um mercado de trabalho para os docentes.

Para esta análise, foi necessário apreender a história da expansão do ensino superior. Isto foi realizado através da caracterização dos principais períodos expansivos: face ditatorial, com foco na “Reforma Universitária” de 1968; face que abrange os anos 1980 até os anos 2000, com ênfase no processo de Contrarreforma da Educação Superior; e a face na qual destaca os governos Petistas (2003-2016).

Nesse sentido, em convergência com Lima (2011), reitera-se que a educação é reconfigurada por meio da privatização em larga escala; do repasse direto e indireto de recursos públicos ao setor privado. Além de adoção da lógica empresarial nas instituições educacionais, a qual privilegia a “relação custo-benefício, a eficácia e a qualidade medidas pela relação com o mercado” (LIMA, 2011).

Ocorre um processo de fragmentação do ensino e dos conhecimentos; o aligeiramento da formação profissional e a intensificação do trabalho docente. O que se evidencia, na primeira década do século XXI, é a estruturação de um tipo de universidade adequada à atual etapa de acumulação do capital. Este processo configurou a educação superior como um campo de exploração lucrativa do capital. (LIMA, 2011).

Como um dos impactos desse contexto, destaca-se a intensificação de uma diversificação e diferenciação no sistema educacional. Aprofunda-se a oferta de

níveis de educação diferenciados para determinados grupos sociais. Desta forma, executa-se a proposta de uma formação oferecida em diferentes níveis de qualidade. Isto exemplifica-se com as instituições de educação à distância.

Nesta trilha, abordou-se, também, o processo de empresariamento da educação, através da privatização do ensino superior. Processo reforçado pela aliança do Estado com os empresários na direção da consolidação de um “mercado educador”, através de parcerias público-privadas. Destacou-se, nesta relação, os programas focados no ingresso às IES. Ou seja, a utilização de estratégias como o PROUNI e o FIES.

Explanou-se sobre o contexto de contrarreforma e expansão interiorizada focada nos interesses do mercado e do capital na política de educação superior na região Nordeste do Brasil, contextualizando as particularidades do Ensino Superior privado no Piauí e do mercado de trabalho docente nesta região, em especial nos 03 municípios do interior mais populosos desse Estado. Estes são: Parnaíba, Picos e Piripiri.

Por fim, realizou-se a análise dos objetivos centrais do trabalho, através de uma exposição das características das Instituições de Ensino Superior pesquisadas; da sistematização do perfil dos docentes entrevistados; e da exposição das particularidades do trabalho docente nas IES privadas do Piauí, referentes as suas trajetórias de formação e intervenção profissional, as motivações que as levaram à lecionar numa IES privada interiorizada no Piauí e seus projetos frente a esta inserção profissional.

É evidente nas instituições pesquisadas a preocupação com a inserção dos futuros profissionais no mercado de trabalho; a convergência com a construção da ideia de capital humano; a apresentação do desenvolvimento regional e social como uma de suas prioridades; e a formação com base na prestação de serviços a comunidade.

Assim, observa-se que a educação parece estar no foco de interesses voltados para a formação de força de trabalho qualificada para o mercado de trabalho, o que pode produzir sujeitos alijados de espírito crítico e centrados em uma formação voltada prioritariamente para o mercado em nome do desenvolvimento regional e local.

Destaca-se, ainda, um predomínio, no mercado de trabalho docente para os Assistentes Sociais, do exercício desta profissão por mulheres; e que, a maioria dos docentes estão em um período de consolidação e crescimento profissional. Este ponto tem reflexo direto no item do perfil relacionado a idade, relacionamento e titulação. Evidencia-se, também, a inexistência de entrevistadas somente com a graduação.

Estes docentes não nasceram na cidade onde trabalham. Houve um deslocamento para estes locais, de capital para o interior. Esse deslocamento não se deu por conta da docência e sim por questões pessoais ou outros vínculos profissionais.

Há uma predominância, no acúmulo de vínculos por parte dos docentes. A sua maioria trabalha no aparato estatal e exerce a docência, o que leva a uma intensificação do trabalho destes profissionais.

Nesse processo, ocorre uma centralidade na dimensão técnica-operativa quando se pensa a contratação destes docentes, pois contrata-se pela sua desenvoltura prática e não, necessariamente, pela sua capacidade teórica. Isto proporciona, também, uma economia para o empresário que não precisa realizar uma busca pelo docente. Este se destaca na sua região e é captado para a prática docente, aproveitando todos os seus espaços profissionais cotidiano para desenvolver suas atividades e aprofundando a articulação entre o público e o privado. A docência se revela aqui como uma complementação salarial. Os docentes dessas IES não têm uma perspectiva de uma constituição de carreira docente.

Em síntese, considera-se com base nessa pesquisa a existência do pacto do empresariado com o poder público estatal, que corrobora na conformação um mercado de trabalho docente e que impacta, diretamente, na formação profissional dos discentes. Esta oferecida pelas IES particulares com um direcionamento voltado para uma “formação em serviço”.

REFERENCIAS

ABEPSS. ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO E PESQUISA EM SERVIÇO SOCIAL (ABEPSS). **Política Nacional de Estágio**. 2010.

ALMEIDA, Andrea Carla Pereira dos Santos. **A expansão dos cursos de graduação em Serviço Social no Nordeste brasileiro em tempo de capitalismo neoliberal**. Tese (Doutorado em Serviço Social). Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2013.

ALVES, G. O enigma do neodesenvolvimentismo no Brasil. In: **Trabalho e neodesenvolvimentismo: choque de capitalismo e nova degradação do trabalho no Brasil**. Bauru: Canal 6, 2014, 127-148.

AMARAL, Nelson Cardoso. **Financiamento da educação superior: Estado x Mercado**. São Paulo: Cortez; Piracicaba: Ed. Unimep, 2003.

ANDES. 6º CONAD Extraordinário do ANDES - Sindicato Nacional. **Caderno de Textos**. Brasília, 2005.

_____. **Professores das Universidades Estaduais começam a campanha salarial de 2006**. Disponível em: <http://www.andes.org>. Acesso em: 23 de julho de 2009.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?** São Paulo, Cortez, 1995.

_____. (Org.). **Riqueza e miséria do trabalho no Brasil**. São Paulo, Boitempo, 2006.

AZEVEDO, Janete Maria Lins de; SANTOS, Ana Lúcia Felix dos. A pós-graduação no Brasil, a pesquisa em educação e os estudos sobre a política educacional: os contornos da constituição de um campo acadêmico. **Revista Brasileira de Educação** v. 14 n. 42 set./dez. 2009. www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n42/v14n42a10.pdf. Acesso em 17 de outubro de 2017.

BANCO MUNDIAL. Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento. **La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia**. Washington, 1995.

BEHRING, Elaine Rossetti;. **Brasil em Contra-Reforma: desestruturação do Estado e perda de direitos**. São Paulo, Cortez, 2003.

_____. BOSCHETTI, Ivanete. **Política Social: fundamentos e história**. 2 Ed. São Paulo: Cortez, 2007. Biblioteca Básica de serviço social; v.2.

BNDES, Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social. **Um olhar territorial para o desenvolvimento: Nordeste**. Biblioteca digital, 2014.

BOSCHETTI, I. **Implicações da crise do capital na política de educação superior no Brasil no contexto atual**. In: SANTOS, C. M.; LEWGOY, A. M. B.; ABREU, M. H. E. (orgs.). *A supervisão de estágio em Serviço Social: aprendizados, processos e desafios*. Coletânea Nova de Serviço Social. Rio de Janeiro: Lumen Juris Editora, 2016, p. 11-29.

_____, Ivanete. **As contra reformas para a Formação e Exercício Profissional**: a insuficiência do Exame de Proficiência como estratégia de enfrentamento. Rio de Janeiro, 2007. Texto apresentado no Seminário: “Desafios Atuais da Formação Profissional: exame de proficiência e o ensino à distância”, organizado pelo CRESS/RJ.

BOSI, Antônio de P. **A precarização do trabalho docente nas instituições de ensino superior do Brasil nesses últimos 25 anos**. 2007. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n101/a1228101.pdf> Acesso em 07 de julho de 2015.

BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e capital monopolista**: a degradação do trabalho no século XX. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1987

BRASIL. Ministério da Educação. **Reforma da educação superior**: reafirmando princípios e consolidando diretrizes da educação superior. Brasília, 2004.

_____, **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Presidência da República – Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 23/03/2017.

BRASIL/MEC/INEP. **A democratização e expansão da educação superior no país 2003 – 2014**. Acesso em 15 de novembro de 2015.

_____. **Censo da educação Superior**. Resumo Técnico. Disponível em http://www.inep.gov.br/download/censo/2008/resumo_tecnico_2008_15_12_09.pdf Acesso em 13 de maio de 2015.

_____. **Educação Superior Brasileira: 1991-2004**. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. Acesso em 15 de novembro de 2015.

_____. Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. **Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências**. Brasília, 2004.

_____. Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. **Plano Nacional da Educação 2001-2010**. Presidência da República – Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 01/04/2015.

BRETTAS, Tatiana. **A Mercantilização no Ensino Superior**: uma análise da “Reforma” Universitária no governo Lula. In: QUEIROZ, Fernanda Marques de; RUSSO, Glaucia Helena Araujo; RAMOS, Samya Rodrigues (org.). **Serviço Social na conta-corrente: lutas, direitos e políticas sociais**. Mossoró, Rio Grande do Norte, Edições UERN, 2010.

CAPES, **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior** (Capes). <http://www.capes.gov.br>. Acesso em 11/09/2017.

CARVALHO, Maria do Carmo Brant de; NETTO, José Paulo. **Cotidiano: conhecimento e crítica**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

CASTELO, R. O canto da sereia: social liberalismo, novo desenvolvimentismo e supremacia burguesa no capitalismo dependente brasileiro. In: **Revista Em Pauta**. Rio de Janeiro. N. 31, v. 11 p. 119-139, 2013. Disponível em: <<http://www.epublicacoes.uerj.br/index.php/revistaempauta/article/view/7562/5499>>. Acesso em: 30/06/2016.

_____. O novo desenvolvimentismo e a decadência ideológica do pensamento econômico brasileiro. In: **Serviço Social e Sociedade**. São Paulo, n. 112, out./dez 2012, p. 613-636.

CASTRO, Manuel Manrique. **História do Serviço Social na América Latina**. SP: Cortez, 6ª edição, 2003.

CEPRO, **Fundação Centro de Pesquisas Econômicas e Sociais do Piauí**. <http://www.cepro.pi.gov.br/index.php>. Acesso em 15/06/2017

CHAUÍ, M. A Universidade Operacional. Folha Online. **Brasil 500 d.C**. São Paulo. 1999. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/fol/brasil500/dc_1_3.htm>. Acesso em: 15/03/2017

CHESSAIS, François. **A mundialização do capital**. São Paulo, Xamã, 1996.

COELHO, Marilene Aparecida. **Imediatividade na prática profissional do assistente social**. Tese de doutorado. Rio de Janeiro: UFRJ, Escola de Serviço Social, 2008.

CUNHA, L.A. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. 9. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1980.

_____. **Qual universidade**. São Paulo: Cortez, 1989.

DAL ROSSO, S. **Mais trabalho! A intensificação do labor na sociedade contemporânea**. São Paulo: Boitempo, 2008.

DOURADO, Luiz Fernandes. **A interiorização do ensino superior e a privatização do público**. Goiânia: UFG, 2001.

DUARTE, Janaina Lopes do Nascimento. **Trabalho docente do assistente social nas Federais: contradições e resistências em tempos de intensificação e produtivismo acadêmico**. 2017. 467f. Tese (Doutorado) – Curso de Doutorado em Serviço Social, Escola de Serviço Social, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

EVANGELISTA, João E. **Crise do Marxismo e irracionalismo pós-moderno**. IN: Coleção questões da nossa época v. 07, São Paulo: Cortez.1992.

FÁVERO, Maria de Lourdes Albuquerque. Quarenta anos da reforma universitária: significado, questões e desafios. In: MANCEBO, Denise; CATANI, A. M.; JÚNIOR, João dos Reis Silva; OLIVEIRA, Jose Ferreira (orgs.). **Reformas da educação superior: cenários passados e contradições do presente**. São Paulo: Xamã, 2009.

FERNANDES, Florestan. **Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina**. 2º ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975

_____. **O desafio educacional**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1989.

FERREIRA, Suely. Reformas na Educação Superior: de FHC a Dilma Rousseff (1995-2011). In: **Revista Linhas Críticas**, n.36, 2012, p.455-472.

FREYRE, Gilberto. **Nordeste: Aspectos da Influência da Cana sobre a Vida e a Paisagem do Nordeste do Brasil**. São Paulo, 1ª edição digital, 2013.

FURTADO, Celso. **O mito do desenvolvimento econômico**. São Paulo: Paz e Terra. 1974.

GERMANO, José Willington. **Estado Militar e Educação no Brasil (1964-1985)**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

GIL. Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2010).

GRASEL, Dirceu. **Alternativas para a fragilização externa da economia brasileira**. In: Revista de Estudos Sociais da FAECC. Cuiabá-MT: EdUFMT, 2002 (no prelo).

GUIMARÃES, A. R.; MONTE, E. D.; FARIAS, L. M. O trabalho docente na expansão da educação superior brasileira: entre o produtivismo acadêmico, a intensificação e a precarização do trabalho. In: **Universidade e Sociedade**. Nº 52, p. 34-45, jul.2013. Disponível em: <<http://portal.andes.org.br/imprensa/publicacoes/imp-pub-1716063987.pdf>>. Acesso em: 13/04/2016.

HADDAD, Sérgio (Org.). **Banco Mundial, OMC e FMI: o impacto nas políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2008.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. São Paulo. Loyola. 1993.

_____. David. **O enigma do capital: as crises do capitalismo.** São Paulo, Thompson, 2011.

IAMAMOTO, Marilda Villela. CARVALHO, Raul de. **Relações Sociais e Serviço Social no Brasil: esboço de uma interpretação histórico-metodológica.** São Paulo: Cortez; CELATS, 1995.

_____. **Serviço Social na contemporaneidade: trabalho e formação profissional.** 5ª ed. São Paulo, Cortez, 2002.

IBGE, **INSTITUO BRASILEIRA DE GOGRAFIA E ESTATISTICA.**

http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/pdf/censo_2010_piaui.pdf. Acesso em 11 de setembro de 2016

INEP. **Avaliação do Plano Nacional de Educação: desafios e perspectivas.** Brasília, 2009. <http://fne.mec.gov.br/images/pdf/volume1.pdf>. Acesso em 20 de setembro de 2015

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto.** 4ª ed. Tradução Célia Neves e Auderico Toríbio. Rio de Janeiro, Paz e terra, 1986.

KUGELMAS, Eduardo. **Revisitando o desenvolvimento.** Revista Brasileira de Ciências Sociais. AMPOCS. São Pulo – SP, vol.22, n. 63. 2007. p. 7-10.

LEHER. Roberto. **Um novo sonho da Educação?** A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. Outubro, São Paulo, n.1, p.19-30. 1999.

LEMOS, D. **Alienação no trabalho docente?** O professor no centro das contradições. In: Universidade e Sociedade. N. 45, p. 27-38, jan./2010.

LIMA, Kátia. Expansão da educação superior brasileiro na primeira década do novo século. In: PEREIRA, Larissa Dahmer. ALMEIDA, Ney Luis Teixeira de (Orgs). **Serviço Social e Educação.** Rio de Janeiro: Editora Lumen Juris, 2013.

_____. **As novas faces da intensificação do trabalho docente no Brasil.** V Encontro Brasileiro de Educação E Marxismo, Educação e Emancipação Humana. UFSC, Florianópolis, Santa Catarina, Brasil, 2011.

_____. **Contra-reforma na Educação Superior: de FHC a Lula.** São Paulo: Xamã, 2007.

MANDEL. Ernest. **A crise do capital: os fatos e sua interpretação marxista.** São Paulo, Ensaio, 1990.

MARANHÃO, Cezar Henrique. **O “novo” ciclo ideológico do desenvolvimento: a reconstrução do projeto político burguês e as estratégias de desenvolvimento econômico e social no Brasil.** 2009. 374f. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal de Pernambuco, Recife/PE.

MARX, Karl. **O Capital**: Crítica da economia política. São Paulo, Civilização Brasileira, 1980, Livro I, t. 1.

MELO, Pedro Antonio de. MELO, Michele Bianchini de. NUNES, Rogério da Silva. **A educação a distância como política de expansão e interiorização da educação superior no Brasil**. Revista de Ciências da Administração, v. II, n.24, p.278-304, 2009.

MESZÁROS, István. **A Educação para além do capital**. Tradução Isa Tavares. 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2008. (Coleção Mundo do Trabalho).

MEC. Ministério da Educação. **Diretrizes gerais para o ProUni**. Disponível em: www.mec.gov.br. Acesso em 20 de setembro de 2009.

_____. **Diretrizes gerais para o REUNI**. Disponível em: www.mec.gov.br. Acesso em 20 de setembro de 2009.

_____. **Diretrizes gerais para o FIES**. Disponível em: www.mec.gov.br. Acesso em 20 de setembro de 2015.

MOTA, Ana Elizabete. **Cultura da crise e Seguridade Social**. Um estudo sobre as tendências da previdência e da assistência social brasileira nos anos 80 e 90. São Paulo, Cortez, 1995.

_____. **Desenvolvimento e construção de hegemonia**: crescimento econômico e reprodução da desigualdade. São Paulo, Cortez, 2012.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.), et al. **Reforma Universitária do Governo Lula**: reflexões para o debate. São Paulo: Xamã, 2004.

_____. Legislação e planejamento no processo de privatização da educação superior. In: NEVES, L. M. (Org.). **O empresariamento da educação: novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos 1990**. São Paulo: Xamã, 2002.

_____. FERNANDES, R. R. Política neoliberal e educação superior. In: NEVES, L. M. (Org.). **O empresariamento da educação: novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos 1990**. São Paulo: Xamã, 2002.

_____. **O Estado e a privatização do ensino**: mecanismos de sustentação da empresa privada de ensino. Educação e Sociedade, Campinas, n. 15, 1983.

NETTO, José Paulo. **Ditadura e Serviço Social**: uma análise do Serviço Social no Brasil pós -64. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. Reforma do Estado e impactos no ensino superior. In: **Revista Temporalis Reforma do Ensino Superior e Serviço Social**. Ano 1, n. 1. Brasília: Valci, p. 11-33, 2000. (Reimpressão 2004).

_____. A construção do Projeto Ético-político do Serviço Social. IN: MOTA, Ana Elizabete et al (orgs). **Serviço Social e Saúde: formação e trabalho profissional**. São Paulo: Cortez/ OPAS/OMS/Ministério da Saúde. 2006.

ORSO, Paulino José (Org.). **Educação, Sociedade de Classes e Reformas Universitárias**. Campinas: Autores Associados, 2007. (Coleção Educação Contemporânea).

PADILHA, Helena Maria Barros. **História da Escola de Serviço Social de Pernambuco: uma análise do projeto ideopolítico em articulação com a realidade pernambucana e brasileira dos anos 30 a 70 do século XX**. Tese (Doutorado em Serviço Social) Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2008.

PEREIRA, Larissa Dahmer. **Política educacional brasileira e serviço social: do confessionalismo ao empresariamento da formação profissional**. 2007.378f. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Escola de Serviço Social, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

_____. ALMEIDA, Ney Luis Teixeira de (Orgs). **Serviço Social e Educação**. Rio de Janeiro: Editora Lumen Juris, 2013.

PEREIRA, Thiago Ingrassia; SILVA, Luiz Fernando Correa da. As Políticas Públicas do Ensino Superior do Governo Lula: expansão ou democratização? In: **Revista Debates**, Porto Alegre, UFRS, 2010.

REIS, Márcia Santos Anjo. **Expansão e interiorização da educação superior: o caso singular do município de Jataí-GO**. Tese (Doutorado) – Curso de Doutorado em Educação da Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação, 2014.

RIBEIRO, Darcy. **A Universidade necessária**. Rio de Janeiro, Paz e Terra S.A., 1969.

RODRIGUES, Luís Carlos Batista. FAÇANHA, Antonio Cardoso. **O ensino superior em Teresina-PI: estado, mercado e espaço urbano**. Seminário regional comércio, consumo e cultura nas cidades. Sobral, CE, 2017.

RODRIGUES, Luciene. Argumentos: **Dossiê Desenvolvimento Social**. Itinerário da construção das abordagens de desenvolvimento. Montes Claros, MG. Editora Unimontes. V.3, n.1, dez de 2009. p.127-163.

RODRIGUES, Jose Roberto. **Os empresários e a educação superior**. Campinas: Autores Associados, 2007.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil (1930/1973)**. 29 ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

SAKURADA, Priscila Keiko Cossaul. Os Caminhos da Universidade Brasileira e os determinantes da privatização do ensino superior: modernização versus democracia. In: **As Diretrizes Curriculares da ABEPSS e os perfis profissionais das**

Universidades do Rio de Janeiro. Dissertação (Mestrado em Serviço Social), Programa de Pós-Graduação em Serviço Social. UFRJ, Rio de Janeiro, 2013

_____. **Ensino Superior no Brasil e os limites para a consolidação de um sistema de massa.** S/A, p. 01-20.

SANTOS, Cineas. **Sob o signo da paixão.** Cadernos de Teresina, Teresina, ano 6, n. 12, p. 48, ago. de 1992.

SANTOS, Josiane Soares. **Questão social: particularidades no Brasil.** Biblioteca Básica do Serviço Social. São Paulo: Cortez, 2012.

TORRES, Iraíldes Caldas. **As Primeiras-damas e a Assistência Social: relações de gênero e poder.** São Paulo: Cortez, 2002

VALE, Sobral Erlenia. **A reprodução do ideário neoliberal no cotidiano acadêmico:** reiteraões e resistências do trabalho docente na UECE. Recife, 237 folhas, 2012. (Tese de Doutorado).

VALENTE, I.; ROMANO, R. **PNE: Plano Nacional de Educação ou Carta de Intenção?** In: Educ. Soc. Campinas, vol. 23, nº 80, setembro/2002, p. 96-107. Disponível em: <<http://www.plataformademocratica.org/Publicacoes/16965.pdf>>. Acesso em: 24/03/2015.

VIEIRA . LÍVIA MARIA FRAGA. **PLANO DE DESENVOLVIMENTO, O "PAC" DA EDUCAÇÃO.** Pensar BH/Política Social. Junho/Agosto de 2007. Acesso em 11 de junho de 2017.

VIEIRA, Sofia Lerche. Reforma universitária: ecos de 1968. In: MANCIBO, Denise; CATANI, A. M.; JÚNIOR, João dos Reis Silva; OLIVEIRA, Jose Ferreira (orgs.). **Reformas da educação superior: cenários passados e contradições do presente.** São Paulo: Xamã, 2009, p. 93-112.

APENDICE A – Roteiro de entrevista semiestruturada

PESQUISA PARA DOCENTES ASSISTENTES SOCIAIS DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR PRIVADAS DO INTERIOR DO PIAUI

Caro docente assistente social,

Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecerão aos critérios da ética em pesquisa, conforme resolução nº 196/2012. As entrevistas serão realizadas após a aprovação pelo Comitê de Ética e cada entrevistado receberá uma Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), o qual explicita o consentimento livre e esclarecido do participante e/ou de seu responsável legal, contendo todas as informações necessárias, redigidas e apresentadas em linguagem objetiva, de fácil entendimento, para o mais completo esclarecimento sobre a pesquisa.

Atenciosamente, Ms. Andrea Alice Rodrigues Silva

1. **PERFIL PESSOAL**

- Idade
- Sexo
- Estado Civil
- Filhos
- Naturalidade
- Local de Residência (tempo)

2. FORMAÇÃO ACADÊMICA

-Titulação (graduação/especialização/mestrado/doutorado)

-Instituição

-Ano

3. VINCULOS DE TRABALHO

3.1. ANTES DA DOCÊNCIA

-Local e Ano

-Motivo de saída

3.2 CONJUGADO A DOCÊNCIA

-Local e Ano

-Motivo de manter outro vínculo

4. CARREIRA DOCENTE

-Forma de Ingresso

-Tempo de Trabalho

-Forma de Contratação

-Remuneração

5. CONDIÇÕES DE TRABALHO

-Responsabilidades atribuídas

-Atividades que desempenha

-Recursos estruturais e institucionais para desenvolvimento das atividades (condições do ambiente de trabalho)

-Deslocamento

6. SOBRE O TRABALHO DOCENTE DO ENSINO SUPERIOR PRIVADO NO CONTEXTO DA EXPANSÃO E INTERIORIZAÇÃO

- Significado da política de expansão e interiorização do Ensino Superior Privado (modo geral e para formação de assistentes sociais)
- Principais motivos para estar trabalhando na IES e no município
- Significado da docência no Ensino Superior Privado em Serviço Social e na IES
- Expectativas profissionais, acadêmicas e políticas no âmbito da docência
- Em que o trabalho docente numa IES privada/interiorizada vem sendo contributivo

APÊNDICE B- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(PARA MAIORES DE 18 ANOS OU EMANCIPADOS – Resolução 466/12)

Convidamos o (a) Sr.(a) para participar como voluntário (a) da pesquisa “SIGNIFICADO DO TRABALHO DOCENTE NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR PRIVADAS NO CONTEXTO DA EXPANSÃO E INTERIORIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO NO PIAUÍ”. Esta pesquisa é de responsabilidade do (a) pesquisador (a): ANDREA ALICE RODRIGUES SILVA, com endereço na Rua: Lucyanno Patriota, 200, Vila Moco, CEP: 56306-405, Petrolina PE, com fone (87)988076894, e e-mail: andrealekka@gmail.com, para contato do pesquisador responsável, (inclusive para ligações a cobrar) e está sob a orientação da Prof^a Dr^a. JULIANE FELIX PERUZZO, Telefone: (81) 99858948, e-mail: peruzzo.juliane@gmail.com.

Caso este Termo de Consentimento contenha informações que não lhe sejam compreensíveis, as dúvidas podem ser tiradas com a pessoa que está lhe entrevistando e apenas ao final, quando todos os esclarecimentos forem dados, caso concorde com a realização do estudo pedimos que rubriche as folhas e assine ao final deste documento, que está em duas vias, uma via lhe será entregue e a outra ficará com o pesquisador responsável.

Caso não concorde não haverá penalização, bem como será possível retirar o consentimento a qualquer momento, também sem qualquer penalidade.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

Nesta pesquisa pretendemos: Analisar o significado do trabalho docente nas Instituições de Ensino Superior Privadas frente os interesses/expectativas e as trajetórias dos/as docentes e o processo expansionista da educação superior no estado do Piauí/PI. O motivo que nos leva a estudar esse assunto é refletir como vem se dando o processo **de Expansão/interiorização dos cursos privados Serviço Social no Estado do Piauí/PI, observando as demandas, interesses e trajetórias e expectativa dos/as docentes**. Para esta pesquisa adotaremos o(s) seguintes(s) procedimentos(s): **APLICAÇÃO DE ENTREVISTA COM DOCENTES NAS IES SELECIONADAS**, cujo procedimento será realizado em um único encontro e ocupará o tempo de cerca de 30 minutos. Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, caso sejam identificados e comprovados dados provenientes desta pesquisa, será assegurado o direito á indenização. Você será esclarecido (a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. O senhor (a) poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. A participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido (a) pelo pesquisador que irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. O senhor (a) não será

identificado em nenhuma publicação. Os riscos envolvidos na pesquisa consistem em “RISCOS MÍNIMOS” TAIS COMO CONSTRANGIMENTO EM FALAR DO ASSUNTO. Tais riscos serão minimizados pelo processo técnico e ético em que se processará a entrevista cujo princípio norteador do procedimento será o respeito ao entrevistado e aos seus direitos atinentes a condição de voluntário e a dignidade à pessoa humana. Caso se sinta constrangido ao falar do assunto poderá se recusar a proceder com a entrevista a qualquer momento, podendo a entrevista ser cancelada, interrompida ou prosseguida quando assim lhe convier.

Sobre os benefícios aos participantes da pesquisa:

Do ponto de vista dos benefícios e contribuições, citamos duas dimensões: uma do ponto de vista intelectual e a outra social. A primeira se refere, a contribuição no entorno as pesquisas na área de Serviço Social, ao possibilitar reflexões do contexto da atual dinâmica do trabalho docentes inserido no processo de expansão e interiorização privada dos cursos de Serviço Social no Estado do Piauí, enquanto um fenômeno recente da história deste estado, além de que, os sujeitos que compõem esta pesquisa, constituem um elo de extrema importância na materialização desta expansão.

Do ponto de vista social, contribuirá para a realização de um panorama geral da dinâmica da trajetória e expectativa dos docentes inseridos nas IES referenciadas no interior do Piauí. Para que assim possa subsidiar ações e estratégias no campo da educação que venha permitir reflexão sobre o significado do trabalho docente, o que se desenvolverá através da participação da pesquisadora em fóruns de discussões relacionados a área no âmbito do estado.

Sobre a confidencialidade

Considerando o tema em estudo e o compromisso ético com a pesquisa, todos os cuidados serão tomados no sentido de garantir a não identificação dos entrevistados, o anonimato dos participantes e sua privacidade serão mantidos e suas identidades serão protegidas. A confidencialidade e o sigilo serão preservados através da utilização de nomes fictícios e códigos, como também na utilização de nomes fictícios e códigos, como também na utilização de local apropriado para a realização das entrevistas e do armazenamento adequado do material utilizado na pesquisa. O pesquisador se compromete a utilizar as informações única e exclusivamente para execução do presente projeto. As informações somente serão divulgadas de forma anônima. O material de registro das entrevistas e os formulários de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinados pelos participantes serão mantidos pelo pesquisador em confidência estrita, juntos em um único arquivo, que será mantido lacrado e em total segurança em acervo próprio, na sede do Grupo de Pesquisa: o GET- Grupo de Estudo sobre Trabalho do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Universidade Federal de Pernambuco –UFPE por um período de 5 (cinco) anos conforme normatização. Após este período, os dados serão destruídos. Asseguramos que os participantes receberão uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido que poderá ser solicitado de volta no caso do participante não mais desejar participar da pesquisa. O pesquisador se compromete a divulgar nas IES que tiveram Alunos/as selecionados, como também, em fóruns e espaços de discussão no âmbito do estado os resultados da pesquisa, mas sempre garantindo o anonimato das informações. As informações desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não

havendo identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação. O participante nada pagará para participar desta pesquisa. Se houver necessidade, as despesas para a participação serão assumidas ou ressarcidas pelos pesquisadores. Fica também garantida indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa, conforme decisão judicial ou extra-judicial.

Em caso de dúvida relacionadas aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres humanos da UFPE no endereço (Avenida da engenharia s/n- Prédio do CCS- 1º Andar, sala 4 – Cidade Universitária, Recife-PE, CEP: 50740-600 Tel.: (81) 2126-8588- e-mail: cepces@ufpe.br). Este documento passou pela aprovação do referido Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da UFPE.

Assinatura do pesquisador (a)

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO VOLUNTARIO
(A)

Eu, _____, CPF _____, abaixo assinado, após a leitura (ou a escuta da leitura) deste documento e de ter tido a oportunidade de conversar e ter esclarecido as minhas dúvidas com o pesquisador responsável, concordo em participar do estudo “SIGNIFICADO DO TRABALHO DOCENTE NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR PRIVADAS NO CONTEXTO DA EXPANSÃO E INTERIORIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO NO PIAUI”, como voluntários (a). Fui informado (a) e esclarecido (a) pelo (a) pesquisador (a) sobre a pesquisa, o que vai ser feito, assim como os possíveis riscos e benefícios. Foi-me garantido que posso desistir da participação a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade

Assinatura do (da) participante: _____.

Impressão
digital
(opcional)

Assinatura do (a) pesquisador (a): _____.

Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e o aceite do voluntario em participar.

Assinatura de testemunha

Assinatura de testemunha