

PRIVATIZAÇÃO DO ENSINO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: REFLEXÕES A PARTIR DO PNAIC NA REGIÃO NORTE DE MG

Autores: EDILÉIA ALVES MENDES SOUZA, ÚRSULA ADELAIDE DE LÉLIS, GEÍSA MAGELA VELOSO, RAILMA CARDOSO MARINHO, CECÍDIA BARRETO ALMEIDA

PRIVATIZAÇÃO DO ENSINO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: DO PNAIC NA REGIÃO NORTE DE MG[1]

Introdução

Este trabalho é um recorte da pesquisa em andamento “Pacto Pela Alfabetização: Vozes e Práticas de Professores Mineiros em Formação”, desenvolvido pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Linguagem (GEPEL) da Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes), que problematiza o ciclo da política pública Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), um programada rede federal que visa à formação de professores alfabetizadores a partir da sua incidência na cultura escolar e as resistências interpostas pelos sujeitos envolvidos na realização dessa política. No contexto desse recorte sublinha-se a análise da formação superior de parte dos professores alfabetizadores participantes do PNAIC no período 2013-2016, porfiando as relações que se estabelecem entre a formação inicial e continuada e as políticas públicas de expansão do Ensino Superior no Brasil nas últimas décadas. O objetivo foi identificar a formação desses professores buscando entender as relações de tal formação com os mecanismos de privatização da educação brasileira, em voga no país desde os anos 1994, do governo Fernando Henrique Cardoso (FHC). Parte-se do pressuposto que as próprias políticas de governo induzem a privatização do ensino ensejando ao setor privado o gerenciamento e o poder de ditar um modelo de escola e de educação que corresponda aos anseios do capitalismo.

A ampliação da participação das organizações privadas no campo da educação pública cresceu substancialmente a partir da contrarreforma do Estado brasileiro, na década de 1990, no governo Fernando Henrique Cardoso, enquanto estratégia para a crise cíclica do capitalismo – apresentada como crise do Estado –, que leva o capital a buscar alternativas para solucioná-la por meio de novas regulações, que exigem a reorganização da base teórica do capitalismo, com fundamentos e mecanismos que garantam, pelo menos em tese, a retomada da maximização crescente dos lucros.

Transitando principalmente pela democracia liberal, o Estado brasileiro adotou políticas contrarreformistas, que via ações de descentralização, focalização e privatização trouxeram para dentro da esfera estatal um “[...] *ethos* competitivo, *neodarwinista*, passando a admitir a lógica do mercado, através da importação para o domínio público de modelos de gestão privada, com ênfase nos *resultados* ou *produtos* [...]” (AFONSO, 2005, p. 49, grifos do autor).

Tais ações mantêm uma profunda ligação com as questões referentes ao financiamento dos direitos sociais, apontados como estranguladores da receita estatal. Em tempos de suposta “crise do Estado” buscou-se como alternativa a criação de novas fontes de financiamento por meio da redução ou diminuição dos direitos; do redirecionamento do atendimento a tais direitos para o setor privado e da ampliação do público-privado. Estes mecanismos foram denominados, segundo Le Grand (1991[1] *apud* AFONSO, 2005, p. 115), como “quase-mercado”, “[...] são *mercados* porque substituem o monopólio dos fornecedores do Estado por uma diversidade de fornecedores independentes e competitivos. São *quase* porque diferem dos mercados convencionais em aspectos importantes” (grifos do autor).

No campo da educação, o que estava em questão eram novas formas de combinações de financiamento, fornecimento e regulação da educação. Nessa perspectiva, o Estado afasta-se do seu papel de provedor para adotar o de regulador das formas de concorrência e oferta do mercado.

Nessa sociedade ladeada pelos preceitos capitalistas, a escola pública, como avalia Sader (2005, p.15) tem a função de “[...] fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à maquinaria produtiva em expansão do sistema capitalista, mas também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes”. Por conseguinte, gerenciar esta escola nos moldes das políticas neoliberais propicia maior garantia e poder de determinar essa formação. Ao gerenciar a formação dos profissionais das escolas, o sistema capitalista dita tanto modelos de escola quanto direciona as diretrizes educacionais conforme seus princípios.



Nesse contexto, as contrarreformas educacionais objetivam adequar a escola aos interesses daquele “momento de crise” do capital, ou seja, adequar as respostas educacionais às necessidades prementes do processo de reestruturação produtiva do capitalismo, balizado pelas políticas neoliberais implantadas no país. Por isso, os focos dessas contrarreformas foram os “[...] setores de financiamento, gestão e estrutura curricular, como forma e mecanismo de obtenção de competência e eficiência, objetivando produtividade e competitividade no mundo da sociabilidade do capital” (DEBREY, 2003, p. 37).

Valendo-se do mito da supremacia da capacidade privada sobre a pública ampliou-se a participação do setor privado, que enraizou-se por todas as áreas educacionais públicas, com destacado relevo nas que mobilizavam mais investimentos financeiros públicos ou possibilitariam produzir mais lucros. Este processo insere-se no vetor contrarreformatório da privatização, que desenvolveu-se por meio de diversos mecanismos como, repasse total ou parcial dos entes públicos ao mercado.

A eleição de FHC, que permaneceu no governo de 1995 a 2002, promoveu de forma drástica a adoção de medidas de ajuste neoliberal na regulação da economia brasileira. Sob a sua governança desenvolveu-se ações de controle monetário com o Plano Real, de flexibilização nas relações de trabalho e de intensa privatização. As reformas administrativas e educacionais, consoantes aos interesses internacionais, apelavam para a descentralização, o controle e a avaliação sob a égide do Estado gerenciador. (FERREIRA, 2013).

Nos governos Luís Inácio Lula (2003-2011) e Dilma Rousseff (2011-2016), esses mecanismos de privatização ganharam outras configurações e centram-se com mais veemência no campo da Educação Superior.

No Governo Lula, por meio das políticas de democratização do acesso ao Ensino Superior, este cresceu, no Brasil, impulsionado, em especial, pelo Programa Universidade para Todos (PROUNI) – que estimulou o acesso dos alunos às instituições privadas e, ainda mesmo que insuficientes devido ao tamanho do sistema educacional brasileiro e às muitas demandas existentes, ampliou também os recursos para as universidades públicas – e do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), instituído pelo Decreto n. 6096/2007 – foram 16 novas universidades federais criadas (31%), 126 campi/unidade, 158 municípios atendidos a mais, além do aumento de vagas nos cursos de graduação e ampliação da oferta de vagas nos cursos noturnos. Não menos significativo foi o crescimento da Educação à Distância: 18 vezes entre 2002 e 2008 – a maioria na rede privada. Em 2003, eram 3,94 milhões de estudantes no ensino superior, chegando ao patamar dos 6 milhões – um crescimento de 65% nas matrículas em 2009, dos quais 75% estavam nas instituições privadas, setor que se tornou um parceiro importante do governo federal nas políticas de inclusão (CIENGLINSK, 2010).

Na avaliação de Guasco (2014, s.p.): “têm enorme importância essas políticas de inclusão para a educação superior brasileira, assim como é inegável a relevância do ProUni para a democratização do acesso, em que pese, contraditoriamente, ter contribuído também para o aumento da margem de lucro das instituições empresariais que passaram a ter isenção dos impostos”.

A gestão Dilma continuou investindo no PROUNI e no REUNI, criou o Programa Ciências Sem Fronteiras, que propiciou, por meio de 100 mil bolsas, a oportunidade aos jovens estudarem graduação e pós-graduação em instituições estrangeiras, objetivando formar quadros e pesquisadores, principalmente em áreas de ponta, duas novas universidades federais (GUASCO, 2014).

Assim, as matrículas novas no período de 1994 a 2016, cresceram de 22.330 no governo FHC, para 37.788 na gestão Lula e 101.305 no governo Dilma. De 2003 a 2012, o país saltou de 583.800 acadêmicos para 1.087.400 matriculados, no Ensino Superior (INEP, 2015).

Materiais e métodos



Essa pesquisa de natureza qualitativa fundamenta-se no método dialético que propõe entender os fenômenos da realidade na sociedade capitalista em suas múltiplas determinações. Realizou-se pesquisa bibliográfica de modo a captar as discussões pertinentes a respeito das relações público-privado nas políticas públicas da educação brasileira, sobretudo o encadeamento de iniciativas neoliberais que fomentaram a privatização do ensino no país desde o Governo FHC, Lula e Dilma. Na pesquisa de campo procedeu-se à aplicação de questionário a uma amostra de 100 professores (as) de 8 municípios mineiros participantes do PNAIC/Polo Unimontes. O PNAIC foi desenvolvido na Unimontes de 2013 a 2016 e os questionários foram aplicados no ano de 2015.

Resultados e discussão

Todos os dados aqui apresentados tem como base o questionário aplicado no final do ano de 2015. No que diz respeito à formação inicial, dos 100 professores participantes da pesquisa, 88 são graduados em Pedagogia e Normal Superior, um em História, um em Física, dois em Administração, um em letras e dois em Geografia, e cinco não informaram os seus cursos. Estes cursos foram concluídos em tempos que variaram entre dois a quatro anos o que inclui o formato de licenciatura curta. Em relação às instituições de formação inicial identificou-se forte presença da rede privada de ensino. Porém, embora a quantidade de instituições particulares seja relativamente superior, o quantitativo de professores que se formaram em ambas as redes é praticamente equivalente. Desses, 40 se formaram pela Unimontes, seis pela UFMG e três pela UFJF. Os demais se formaram em 9 instituições privadas de ensino.

No que tange à pós-graduação, embora apenas 52 tenham respondido, os dados permitem constatar a maciça presença do setor privado de ensino na formação continuada desses professores. Desse total apenas seis se formaram em instituições públicas (2 na Unimontes, 2 na USP, 1 na UFV e 1 na UFMG), 11 não informaram o nome da instituição e todo o restante na rede particular. Um dado que chamou a atenção foi o grande número de instituições privadas atuando nessa formação, foram citadas 18 diferentes denominações.

Outro dado considerado relevante foram os cursos escolhidos para continuidade nos estudos. Embora atuem profissionalmente com as séries iniciais do ensino fundamental, no ciclo de alfabetização, dos 52 respondentes apenas 13 investiram na área de alfabetização e letramento, 11 em Educação Inclusiva, a maioria, ou seja 14, em Psicopedagogia e o restante em outros cursos.

Quanto à modalidade do curso, 50 professores responderam, sendo: três em cursos presenciais, dois em modulares, 21 por meio de cursos à distância e 24 semipresenciais. Os cursos geralmente tem uma duração que varia de 2 a 4 semestres, sendo a maioria, cerca de 60%, é ofertado em dois semestres. Nota-se também a marcante presença do ensino a distância, modalidade que tem crescido nas últimas décadas, inserido no contexto das políticas neoliberais que tem negligenciado as licenciaturas.

Considerações finais

Por meio dessa pesquisa foi possível identificar que a privatização tem sido marcante nos cursos de formação de professoras participantes do PNAIC/Polo Unimontes. Constata-se que, intencionalmente ou não, as próprias políticas de governo podem induzir a privatização do ensino quando fortalece as parcerias público-privado empoderando o setor privado. Ao atribuir às redes particulares a oferta e gerenciamento de grande parte da formação inicial e continuada de professores, atribui-se também o poder de ditar um modelo de escola e de educação que corresponda aos anseios do sistema capitalista.

No cenário nacional em meio às recentes transformações decorrentes das reformas de Estado no processo mundial de globalização, fica evidente que, no Brasil das últimas três décadas a tendência foi a adoção de políticas públicas de cunho neoliberal no campo educacional.

Agradecimentos:

Agradecemos à FAPEMIG, à Unimontes, ao DMTE, aos municípios e às professoras e professores participantes da pesquisa.

Referências Bibliográficas:

Realização:

SECRETARIA DE
DESENVOLVIMENTO
ECONÔMICO,
CIÊNCIA, TECNOLOGIA
E ENSINO SUPERIOR

Apoio:



AFONSO, Almenrindo Janela. **Avaliação Educacional: regulação e emancipação.** Para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

CIEGLINSKI, Amanda. **Durante governo Lula, expansão do acesso ao ensino superior se deu com apoio das particulares.** (2010) Disponível em: <<https://educacao.uol.com.br/noticias/2010/12/24/durante-governo-lula-expansao-do-acesso-ao-ensino-superior-se-deu-com-apoio-das-particulares.htm>>. Acesso em 08 de Out. 2017

DEBREY, Carlos. **A lógica do capital na educação brasileira.** Goiânia: UCG, 2003.

INEP. **Censo da Educação Superior – ano 2015.** Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/censo-da-educacao-superior>. Acesso em 08 de out. de 2017.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi. **Políticas educativas no Brasil no tempo da crise.** In: FERREIRA, Eliza Bartolozzi; Dalila Andrade Oliveira (orgs.). 2º ed.- Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

GUASCO, Madalena. **As transformações da educação superior nos últimos 12 anos no Brasil.** (2014). Disponível em:<http://www.vermelho.org.br/coluna.php?id_coluna_texto=6229&id_coluna=96>. Acesso em: 08 de Out. de 2017.

SADER, Emir. Prefácio. In: MÉSZÁROS, Istan. **A educação para além do capital.** São Paulo: Boitempo, 2005.

[1]LE GRAND, Julian. “*Quase-markets and social policy*”. *The Economic Journal*, v.101, set., p. 1256-1267.