



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

**MARIA VALONIA DA SILVA XAVIER**

**FORMAÇÃO INICIAL DO PEDAGOGO EM IES PÚBLICAS E PRIVADAS DE  
FORTALEZA NO CONTEXTO DE MERCANTILIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR**

**FORTALEZA - CEARÁ**

**2018**

MARIA VALONIA DA SILVA XAVIER

FORMAÇÃO INICIAL DO PEDAGOGO EM IES PÚBLICAS E PRIVADAS DE  
FORTALEZA NO CONTEXTO DE MERCANTILIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Acadêmico em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Educação. Área de Concentração: Formação de Professores.

Orientador: Prof. Dr. Frederico Jorge Ferreira Costa.

FORTALEZA - CEARÁ

2018

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

Universidade Estadual do Ceará

Sistema de Bibliotecas

Xavier, Maria Valonia da Silva.

Formação inicial do pedagogo em IES públicas e privadas de Fortaleza no contexto de mercantilização do ensino superior. [recurso eletrônico] / Maria Valonia da Silva Xavier. - 2018.  
1 CD-ROM: il.; 4 ¼ pol.

CD-ROM contendo o arquivo no formato PDF do trabalho acadêmico com 202 folhas, acondicionado em caixa de DVD Slim (19 x 14 cm x 7 mm).

Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Estadual do Ceará, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2018.

Área de concentração: Formação de Professores..  
Orientação: Prof. Ph.D. Frederico Jorge Ferreira Costa..

1. Educação. 2. Mercantilização. 3. Ensino Superior. 4. Pedagogia. I. Título.

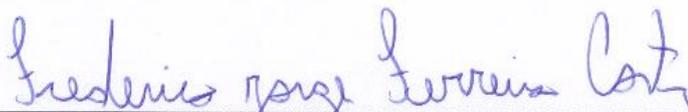
MARIA VALONIA DA SILVA XAVIER

FORMAÇÃO INICIAL DO PEDAGOGO EM IES PÚBLICAS E PRIVADAS DE  
FORTALEZA NO CONTEXTO DE MERCANTILIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Acadêmico em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Educação. Área de Concentração: Formação de Professores.

Aprovada em: 21 de março de 2018.

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Frederico Jorge Ferreira Costa (Orientador)  
Universidade Estadual do Ceará – UECE



Profa. Dra. Kátia Regina Rodrigues Lima  
Universidade Regional do Cariri – URCA



Profa. Dra. Raquel Dias Araújo  
Universidade Estadual do Ceará – UECE



Prof. Dr. Valdemarin Coelho Gomes  
Universidade Federal do Ceará – UFC

Dedico esse trabalho a meu filho, Daniel, que, simplesmente por existir, proporcionou-me o título mais importante da minha vida, o de mãe.

Aos meus pais, Socorro e Alencar, pelo incentivo ao estudo, apesar de não terem acesso ao saber sistematizado, pela semente da vida e, acima de tudo, por ensinar-me a enfrentar a dureza dela e a vivenciar a beleza que há nela.

Ao meu marido, Diego, companheiro de todas as horas, meu amor e admiração por seu zelo com nossa família.

## AGRADECIMENTOS

A Deus por tudo.

Ao meu esposo, Diego, por ser um companheiro que divide cotidianamente as alegrias e desafios, por ser meu apoio, por ter colaborado para que este momento se concretizasse, dividindo as tarefas domésticas e o cuidado com o nosso filho, por compreender minha dedicação aos estudos e por tantos outros desafios. Obrigada, amo-te.

À minha mãe, Socorro, uma agricultora que aprendeu a ler algumas palavras e a escrever seu nome em casa, pelo amor, cuidado e dedicação em todos os instantes da minha vida. Obrigada, minha mãe, nunca serei capaz de agradecer suficientemente por tudo que já fizeste por mim e por nossa família. Creio que cada sacrifício do teu passado é hoje uma alegria. Te amo demais, mãe.

Ao meu pai, Alencar, agricultor semianalfabeto que me ensinou a importância de estudar e me possibilitou, mesmo diante da dureza da vida e em detrimento do sustento da casa, ir à escola e desfrutar o conhecimento sistematizado. Mesmo que tenha te confessado isso poucas vezes eu te amo, pai.

Às minhas irmãs, Miscicleide, Fabiola e Clêse, por serem amparo e refúgio para minhas angústias e momentos de dificuldade, por serem irmãs não somente de sangue, mas de coração. Sou muito grata por tê-las em minha vida, cada uma, de maneira específica, incentiva-me a ser melhor a cada dia, também por serem “maluquinhas” e me fazerem mais feliz. Amo demais e vocês sabem.

Aos meus irmãos, Natanael e Alencar Filho, por serem sempre solícitos nos momentos em que preciso deles. Muito grata por vocês em minha vida.

À família do meu esposo que me acolhe como partícipe e cuida do Daniel com muito amor. Agradeço à Dona Chaguinha, Francilene, Francileuda e Jéssica pelo amor imenso que sei que elas têm por meu pequeno, em especial à Francileuda por cuidar do Daniel e da casa em meus momentos de trabalho e estudo. Sem sua colaboração, não teria conseguido.

Ao professor Frederico Costa, pela confiança, orientação e especialmente pelo seu lado humano na condução desta pesquisa. Poucas pessoas têm o privilégio de encontrar outras que vejam o ser humano em primeiro lugar. Muito grata, professor.

Ao professor Valdemarin Coelho, pela parceria e boa vontade em contribuir com este trabalho com análises e proposições que o enriqueceram da qualificação à defesa.

À professora Raquel Dias, pela disponibilidade em colaborar com o trabalho desde a qualificação.

À professora Kátia Lima, por colaborar com meu trabalho nesta reta final.

À turma de Mestrado 2016 do PPGE/UECE, pelo encontro, pelas trocas, pelos momentos de ajuda mútua nessa caminhada. Jamais esquecerei que, nessa turma, encontrei amizade, companheirismo e colaboração.

Aos “barbudins” 2016, Ana Paula, Bruno, Lorena, Natasha, Rogério e Vera, pelos muitos momentos de discussão e aprendizado, por tornar a caminhada mais leve e por construir uma amizade para além do PPGE.

Ao GPOSSHE por ser um espaço de trocas, discussão e construção de conhecimento a favor de um novo tipo de homem e de sociedade.

Ao Grupo de Estudos d’O Capital pelas discussões que enriqueceram minha pesquisa, em especial ao Rogério Paes pela condução do grupo e pelos apontamentos para que minha pesquisa ganhasse corpo e consistência.

Ao IMO por ser um espaço de formação por excelência.

À professora Sandra Felismino, pela inserção no mundo da pesquisa, pelo conhecimento compartilhado e pela amizade que continua.

À Júlia Soares, por ser única no mundo, por ser exemplo de uma pessoa humana, justa e que, acima de tudo, vê o ser humano antes dos processos, pelo nosso encontro, amizade e partilha.

À Diana Monteiro, pela imensurável colaboração no processo de ingresso no Programa.

Aos companheiros de trabalho, Kelma, Diana, Eliene, Elany, Juliana, Lorenza, Marcelo, Bianka, Josefina, Hiele, Carol, especialmente Mônica e Jocerlania pela compreensão e colaboração diante de minhas ausências.

À Maíze Vasconcelos e Gleicivane Moraes que, no início da minha caminhada, ainda sem liberação do trabalho, foram flexíveis e me possibilitaram a presença nas aulas.

Às “ex-anivetes” Flaviane, Eduvia, Iranúzia, Valéria e Holandy pela torcida.

Aos companheiros de GPOSSHE, Alisson Slider, Cristina Araújo, Cristiane Abreu, Juscilene Oliveira, Karla Costa, Maria Aires, Márcia Melo e Núbia Araújo, que colaboraram na construção da pesquisa e na minha constituição enquanto pesquisadora.

Aos professores e funcionários do Programa.

À Prefeitura Municipal de Fortaleza pela liberação de 100 horas para estudo, a partir do dia 13/03/2017.

A todos que, de perto ou longe, torceram para que eu conseguisse concluir a pesquisa.

“Na medida em que a produção científica se subordina ao mercado, passa a se converter também os valores e a ética que o pautam. Todavia, o mercado não conhece pudor, nem escrúpulos, uma vez que sua torpe lógica volta-se para a produção de mecanismos que o leve ao crescimento de sua taxa de acumulação de lucros, sendo esta sua principal finalidade.”

(ROCHA, 2004, p. 266).

“Portanto, o problema real não consiste na capacidade ou incapacidade dos homens de assimilarem as aquisições da cultura humana, de as tornarem acessíveis a sua individualidade e de darem a sua contribuição para o progresso. O problema real consiste em todos os homens terem na prática possibilidades de marchar pelo caminho do desenvolvimento sem quaisquer limitações.”

(LEONTIEV, 1980, p. 71).

“Privatizaram sua vida, seu trabalho, sua hora de amar e seu direito de pensar. É da empresa privada o seu passo em frente, seu pão e seu salário. E agora não contente querem privatizar o conhecimento, a sabedoria, o pensamento, que só à humanidade pertence.”

(Bertold Brecht).

## RESUMO

A presente pesquisa insere-se na Linha de Pesquisa *Marxismo e Formação do Educador* do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará, no Grupo de Pesquisas *Ontologia do Ser Social, História, Educação e Emancipação Humana* (GPOSSHE) do Instituto de Estudos e Pesquisas do Movimento Operário (IMO/UECE). Parte do pressuposto de que a categoria trabalho é o complexo fundante dos homens e de que a educação, enquanto complexo fundado no e pelo trabalho, possui autonomia relativa em relação a ele. A educação, bem como o trabalho, é própria do mundo dos homens. Ela é essencial para o processo de reprodução humana, uma vez que sua função é propiciar aos indivíduos a apropriação dos conhecimentos, habilidades, valores e comportamentos que fazem parte do patrimônio cultural da humanidade, necessário para que os indivíduos se tornem parte do gênero humano. O referencial teórico que a norteia ancora-se em Karl Marx, bem como em alguns de seus intérpretes, como é o caso de Lukács, que instaurou uma leitura ontológica da teoria marxiana, além de outros autores que se dedicaram à contribuição da obra marxiana para os estudos no campo da educação, da economia política e da formação docente. Essas referências foram utilizadas neste texto, uma vez que considera que o marxismo ajuda a compreender o objeto em sua totalidade, colaborando na apreensão do real como síntese de múltiplas determinações. Neste sentido, o trabalho se fundamenta no materialismo histórico-dialético, tendo como procedimentos metodológicos a pesquisa bibliográfica e documental. O objetivo geral desta pesquisa foi analisar os rebatimentos da mercantilização do Ensino Superior na formação de licenciandos em Pedagogia em instituições privadas localizadas na cidade de Fortaleza. Para alcançar tal objetivo, foram traçados os seguintes objetivos específicos: compreender a natureza ontológica da educação e suas especificidades na sociedade capitalista; entender o duplo caráter da educação enquanto mercadoria e analisar as matrizes curriculares do curso de Pedagogia das IES escolhidas, a fim de perceber como a mercantilização do Ensino Superior se expressa na formação dos licenciandos em Pedagogia. A educação se insere no novo momento da produção capitalista cuja principal característica é a crise de realização do valor de troca, ou seja, uma crise no próprio processo de valorização do capital, por isso ela é conhecida como crise estrutural do capital que, tendo que se recriar para manter-se, utiliza-se de vários artifícios para ter lucro, dentre eles coloca a educação no rol das mercadorias, dando a ela um preço. Pouco importa se é a educação ou outro objeto do trabalho que se torne mercadoria. O que importa é a geração de dinheiro, mas não a mesma quantidade de dinheiro empregada anteriormente. A partir da análise documental das ementas e material utilizado nas disciplinas, foi possível concluir que a formação de professores regida pelos interesses do sistema gera uma formação limitada e voltada para o mercado. De acordo com as análises empreendidas, percebeu-se a intenção de uma formação para a aceitação da sociedade posta como única forma de sociabilidade possível. Tal formação gera um indivíduo capaz de aceitar as mudanças impostas pelo mercado como algo natural e imutável. É lícito dizer, portanto, que uma formação que apregoa que o indivíduo é um negócio e que, nesse sentido, tem que ser gerenciado como tal, moldando o comportamento humano como se fosse uma empresa, gera uma deformação humana. Tal formação está a serviço do capital e não a serviço da emancipação humana.

**Palavras-chave:** Educação. Mercantilização. Ensino Superior. Pedagogia.

## ABSTRACT

This research belongs to the research lines of Marxism and The formation of an educator, from the post-grad program in education federal university of Ceará and Ontology of the social being, history, education and emancipation of men (GPOSSHE) of the The Worker Movement Research and Studies Institute – IMO/UECE. Starts from assuming that the work category is the founding complex of men, and education, as a complex founded in and for work, possesses relative autonomy in relation to it. Like work, education is unique to the world of men. It is essential for human reproduction, since its function is to promote appropriation of knowledge, skills and behavior that are part of human cultural patrimony and are necessary prior to becoming a human. Theoretical references used base off of Karl Marx, as well as some of his scholars, like Lukács, who instated an ontological reading of Marx's theory. Other authors that dedicated themselves to the contribution of Marxian studies to fields such as education, politics, economy and educator formation, were used in this text, since we consider that Marxism helps us understand the object in its totality, collaborating in apprehension of the real as a synthesis as multiple determination, in this sense, we have historical-dialectical materialism as base, using documental and bibliographical research as methodological procedures. The objective of this research, in general, was to analyze the refutations of the commodification of higher education in forming graduates in pedagogy at the city of Fortaleza. To achieve such objective we drew specific objectives: comprehend the ontological nature of education and its specificities in modern capitalistic society; comprehend the dual character of education as a commodity; analyze pedagogy course's curriculum of the selected IES in order to realize how commodification of higher education expresses itself regarding the formation of pedagogy graduates. Education inserts itself at the new moment of capitalist production which main trait is the crisis of exchange value realization, that is, a crisis in the system of capital appreciation itself, hence it being known as structural capital crisis and, having to recreate itself in order to survive, utilizes many artifices in order to obtain profit: puts education in the category of commodity, giving it a price. Little does it matter if it is education or other object of work that becomes commodity. What matters is that it generates money, but not the same amount of money used before. Documental analysis of the curriculum and material utilized in class made it possible to conclude that: the market-governed formation of an educator makes an incomplete and market-driven formation. It was realized that there is intent for social acceptance in formation as if it is the only form of sociability possible. Said formation generates an individual capable of accepting changes imposed by market as something natural and unchangeable. It's possible to say that formation proclaims the individual as a business and, by being so; it should be managed as one, molding human behavior as a company generates a human deformity. Said deformity is at the service of capital, not human emancipation.

**Keywords:** Education. Commodification. Higher education. Pedagogy.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>Gráfico 1 - IES públicas e IES privadas.....</b>	<b>15</b>
<b>Gráfico 2 - Nível de qualificação dos docentes do Ensino Superior.....</b>	<b>69</b>
<b>Gráfico 3 - IES públicas e privadas e cursos de Pedagogia públicos e privados no Ceará.....</b>	<b>104</b>
<b>Gráfico 4 - IES públicas e privadas de Fortaleza.....</b>	<b>105</b>
<b>Quadro 1 - Modalidade das instituições e número de vagas.....</b>	<b>106</b>
<b>Quadro 2 - Carga horária e mensalidade.....</b>	<b>106</b>
<b>Quadro 3 - Disciplinas ofertadas no primeiro semestre.....</b>	<b>108</b>
<b>Quadro 4 - Disciplinas ofertadas no segundo semestre.....</b>	<b>114</b>
<b>Quadro 5 - Disciplinas ofertadas no terceiro semestre.....</b>	<b>117</b>
<b>Quadro 6 - Disciplinas ofertadas no quarto semestre.....</b>	<b>118</b>
<b>Quadro 7 - Disciplinas ofertadas no quinto semestre.....</b>	<b>119</b>
<b>Quadro 8 - Disciplinas ofertadas no sexto semestre.....</b>	<b>122</b>
<b>Quadro 9 - Disciplinas ofertadas no sétimo semestre.....</b>	<b>123</b>
<b>Quadro 10 - Disciplinas ofertadas no oitavo semestre.....</b>	<b>124</b>
<b>Quadro 11 - Disciplinas ofertadas no nono semestre.....</b>	<b>124</b>

## LISTA ABREVIATURAS E SIGLAS

BM	Banco Mundial
CF	Constituição Federal
CP	Conselho Pleno
EPT	Educação Para Todos
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FMI	Fundo Monetário Internacional
IES	Instituições de Educação Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização para a Corproação e Desenvolvimento Econômico
OMC	Organização Mundial do Comércio
PNE	Plano Nacional de Educação
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UFC	Universidade Federal do Ceará

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	14
1.1	OBJETIVOS .....	18
1.2	PERCURSO METODOLÓGICO.....	18
1.3	ORGANIZAÇÃO DOS CAPÍTULOS .....	21
<b>2</b>	<b>GÊNESE E DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO</b> .....	23
2.1	O TRABALHO COMO COMPLEXO FUNDANTE DO SER SOCIAL E SUA FORMA NA SOCIEDADE CAPITALISTA .....	23
2.2	ORIGEM E FUNÇÃO DA EDUCAÇÃO.....	30
2.3	EDUCAÇÃO NOS DIFERENTES MOMENTOS DA REPRODUÇÃO SOCIAL .....	36
2.4	EDUCAÇÃO SOB A ÉGIDE DO CAPITAL.....	44
<b>3</b>	<b>A EDUCAÇÃO ENQUANTO MERCADORIA</b> .....	52
3.1	A MERCADORIA COMO CÉLULA DA SOCIEDADE BURGUESA E SEU DUPLO CARÁTER: VALOR DE USO E VALOR DE TROCA .....	52
3.2	A EDUCAÇÃO ENQUANTO MERCADORIA: O PROCESSO DE MERCANTILIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR.....	61
<b>4</b>	<b>O CURSO DE PEDAGOGIA E A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO EM IES DE FORTALEZA</b> .....	81
4.1	A BASE LEGAL DO CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL: DIRETRIZES VIGENTES .....	81
4.2	O CURSO DE PEDAGOGIA: IES PÚBLICAS E IES PRIVADAS EM FOCO A MATRIZ CURRICULAR.....	104
4.3	A EDUCAÇÃO PARA EMANCIPAÇÃO HUMANA .....	127
4.4	O CONHECIMENTO NA FORMAÇÃO DO EDUCADOR COMO PRESSUPOSTO DE UMA EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA .....	133
<b>5</b>	<b>CONCLUSÃO</b> .....	137
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	142
	<b>ANEXOS</b> .....	149
	ANEXO A - IES NO CEARÁ (TOTAL) .....	150
	ANEXO B - IES PÚBLICAS NO CEARÁ.....	158
	ANEXO C - IES PRIVADAS NO CEARÁ .....	159

ANEXO D - CURSOS DE PEDAGOGIA NO CEARÁ.....	166
ANEXO E - CURSOS PÚBLICOS DE PEDAGOGIA NO CEARÁ.....	174
ANEXO F - CURSOS PRIVADOS DE PEDAGOGIA NO CEARÁ .....	176
ANEXO G - IES COM CURSO DE PEDAGOGIA EM FORTALEZA (TOTAL).....	183
ANEXO H - IES PÚBLICAS COM CURSO DE PEDAGOGIA EM FORTALEZA.....	189
ANEXO I - IES PRIVADAS COM CURSO DE PEDAGOGIA EM FORTALEZA .....	190
ANEXO J - CURSOS DE PEDAGOGIA LICENCIATURA PRESENCIAL EM FORTALEZA .....	195
ANEXO K - CURSO DE PEDAGOGIA LICENCIATURA PRESENCIAL EM IES PÚBLICAS DE FORTALEZA.....	197
ANEXO L - CURSO DE PEDAGOGIA LICENCIATURA PRESENCIAL EM IES PRIVADAS DE FORTALEZA.....	198

## 1 INTRODUÇÃO

“Ali onde termina a especulação, na vida real, começa também, portanto, a ciência real, positiva, a exposição da atividade prática, do processo prático de desenvolvimento dos homens.”

(MARX; ENGELS, 2007, p. 95).

Nossa pesquisa buscou analisar, à luz da ontologia marxiana<sup>1</sup>, a formação inicial dos professores em faculdades<sup>2</sup> privadas particulares e universidades públicas de Fortaleza em um cenário de mercantilização da educação superior. A escolha por tal temática torna-se justificada, uma vez que, no atual sistema econômico e social, percebe-se tendencial mercantilização das objetivações historicamente postas pela humanidade. Essa tendência torna as relações humanas controladas pelas coisas (mercadorias), portanto sugere uma coisificação das próprias relações humanas.

A educação, em seu sentido *strito*, nessa perspectiva, também se torna uma coisa sobre a qual foi colocado um preço, possuindo, assim, um valor útil para quem recebe a formação e um valor de troca para quem oferece essa formação. Nesse sentido, o valor útil é meramente um mecanismo para a realização do valor de troca. Como a relação entre a educação em sentido amplo e a educação histórica formal é dialética, é possível afirmar que a educação/formação tornou-se uma mercadoria.

De acordo com Sguissardi (2015), vivemos um processo no qual a educação deixa de ser direito ou serviço público e se transforma em serviço comercial, ou seja, numa mercadoria. Essa transformação dá-se no contexto de um Estado reformado para conformar-se ao ajuste ultraliberal da economia; de um Estado que não é sinônimo de interesses públicos,

---

<sup>1</sup> Embora o autor não tenha escrito uma obra exclusiva sobre ontologia do ser social, acredita-se que existe na teoria marxiana uma ontologia subjacente. Para Lukács (2012, p. 338) “A ontologia marxiana funda-se nessa unidade materialista-dialética contraditória da lei e fato (incluídas naturalmente as relações e as conexões). A lei só se realiza no fato; o fato recebe determinação e especificidade concreta do tipo de lei que se afirma na intersecção das interações. Se não se compreendem tais entrelaçamentos, nos quais a produção e a reprodução sociais da vida humana que constituem sempre no momento predominante, não se compreende nem sequer a economia de Marx”.

<sup>2</sup> “O Decreto nº 5.773/06 dispõe sobre as instituições de educação superior, de acordo com sua organização e respectivas prerrogativas acadêmicas, são credenciadas como faculdades, centros universitários e universidades. As instituições são credenciadas originalmente como faculdades. O credenciamento como universidade ou centro universitário, com as consequentes prerrogativas de autonomia, depende do credenciamento específico de instituição já credenciada, em funcionamento regular e com padrão satisfatório de qualidade. As universidades se caracterizam pela indissociabilidade das atividades de ensino, pesquisa e extensão. São instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano. Os centros universitários as instituições de Ensino Superior pluricurriculares, abrangendo uma ou mais áreas do conhecimento, que se caracterizam pela excelência do ensino oferecido, comprovada pela qualificação do seu corpo docente e pelas condições de trabalho acadêmico oferecidas à comunidade escolar. Os centros universitários credenciados têm autonomia para criar, organizar e extinguir, em sua sede, cursos e programas de educação superior”. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>; Acesso em 19/02/2018.

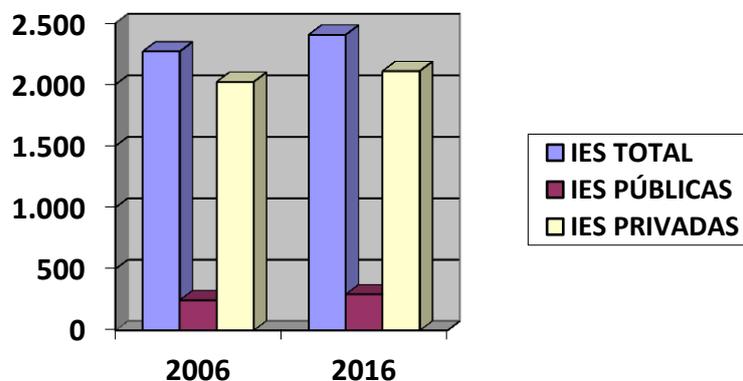
mas que tende a representar de modo prioritário os interesses privado-mercantis. Entendemos com Araújo (2004) que, de fato, a mercantilização da educação superior satisfaz às necessidades do capital em crise que procura incessantemente novos campos de atuação para recompor o lucro. Ressalte-se que

Com o desenvolvimento do capitalismo em nosso país, a expansão do acesso à educação passou a ser uma exigência do próprio capital, seja de qualificação da força de trabalho para o atendimento das relações produtivas, seja pela difusão da concepção de mundo burguesa sob a imagem de uma ‘cultura inclusiva’ (LIMA, 2008, p. 57).

Para Rocha (2004), esse fenômeno da mercantilização do Ensino Superior tornou-se ainda mais agudo com a crise contemporânea do capital que precisou expandir suas áreas de atuação e, assim, encontrou na educação um grande negócio com retorno bem lucrativo. Nessa lógica, a educação “[...] deixa de ser um direito e passa a ser um serviço, a gosto do mercado. O público-estatal passa a ser compreendido como sinônimo de burocracia e atraso. O Privado, esteirado pelo pensamento neoliberal, assume a conotação de modernidade, eficiência e eficácia” (ROCHA, 2004, p. 261-262).

Vale destacar que as Instituições de Ensino Superior (IES) privadas tiveram um crescimento exorbitante nos últimos anos. De acordo com os dados do Censo da Educação Superior 2016 (MEC/INEP), existem, no Brasil, um total de 2.407 IES, dentre elas 296 públicas e 2.111 privadas. Podemos perceber, no gráfico abaixo, o crescimento das IES privadas no período de 2006 a 2016, de acordo com os dados do MEC/INEP.

**Gráfico 1 - IES públicas e IES privadas**



Fonte: Elaborada pela autora, com base nos dados do MEC/INEP.

De acordo com o Banco Mundial (BM) em seu documento de 1994, “*La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia*”, a melhor solução para a democratização do Ensino Superior é justamente sua mercantilização. A compra e venda da

educação como mercadoria não a torna mais democrática, ao contrário, torna-a mais excludente, pois os que detêm o capital poderão continuar ocupando os mais altos postos da sociedade, já que podem pagar por tal *status*.

Diante desse panorama, salientamos que os organismos multilaterais, em suas agendas, preconizam para os países em desenvolvimento ou subdesenvolvidos um modelo/ideário de educação que atenda apenas às necessidades básicas de aprendizagem (EPT), ou seja, não interessa para eles a construção de conhecimento, uma educação reflexiva e crítica, mas uma educação pragmática que dê aos indivíduos a instrumentalização para atuar no mercado de trabalho. Duarte chama a atenção para o fato de que, em relação ao Ensino Superior, ocorre uma verdadeira expansão de expedição de diplomas, no entanto, para ele tal certificação,

[...] se caracteriza cada vez mais por uma situação na qual as pessoas passam pelos cursos, pouco ou nada se modifica em comparação com o que a pessoa já sabia antes de fazer o curso. Assevera-se, no entanto, que essas pessoas já adquiriam competências, já aprenderam a aprender e desenvolveram seu potencial criativo. Assim como o que se valoriza hoje não é mais o emprego, mas a empregabilidade, também no campo escolar o que se valoriza não é o conhecimento que tenha sido adquirido, mas a formação para a educabilidade, isto é, da disponibilidade para aprender de acordo com as exigências do momento, sejam elas determinadas pelo mercado ou pelas mudanças na cotidianidade (DUARTE, 2016, p. 26).

Nesse sentido, é preciso analisar a formação inicial dos professores em IES privadas de Fortaleza, uma vez que esses profissionais têm papel fundamental no processo educativo. Qual o tipo de educação que tais professores receberam? A lógica dessa formação coaduna com uma forma de conhecimento mais amplo ou se limita a determinada forma de pensamento engessado e pragmático?

Os professores necessitam de uma formação inicial sólida que possibilite uma visão crítica da realidade que os cerca, pois, somente através do conhecimento, podemos ter clareza da complexidade do mundo em que vivemos, do sistema social e econômico que nos oprime e nos explora. O que se percebe é que o sistema capitalista aproveita-se da negação do conhecimento com o objetivo de mascarar a realidade e se reproduzir enquanto forma de sociabilidade dominante.

Sintetizando os problemas levantados, nossa questão central foi desvelar a relação entre a mercantilização da educação e a concepção de formação inicial dos professores em instituições privadas de ensino superior. Partindo do pressuposto de que vivemos uma crise

estrutural do capital, conforme Mészáros (2003)<sup>3</sup>, que gera consequências para o complexo da educação, podemos perceber tanto o descaso do Estado com a educação pública quanto a transformação da educação em mercadoria. Gomes (2012, p. 194) afirma que

Um dos principais rebatimentos da crise estrutural do capital sobre a educação encontra-se no aprofundamento da mercantilização do ensino que agora além de acentuar o sacrifício direto do indivíduo e de sua família tem mas que nunca no estado, um indispensável aliado. Na proporção que elabora novas políticas para educação, o Estado cumpre duplo objetivo da ideologia em curso: administra o cenário de conflito social por meio de programas compensatórios e atende aos anseios de expansão das Fronteiras de atuação do capital.

Nesse cenário de crise, a educação também está em crise. As teorias educacionais, no que tange às concepções teórico-metodológicas que as fundamentam, em virtude do novo modelo produtivo não mais baseado nos pressupostos fordista e taylorista, exigem da educação, ou melhor, dos sistemas educacionais, por conseguinte das escolas, um novo modelo de formação.

Este novo modelo produtivo de caráter flexível, descentralizado, pautado em demandas mais individualizadas requer uma formação “[...] que lhe permita realizar tarefas diversas e, além disso, a transitar com mais facilidade de um emprego a outro, pois a estabilidade já não faz parte dessa nova forma de produção” (TONET, 2012, p. 14), o que implicará numa nova concepção de educação, sociedade, conseqüentemente de ser humano.

Podemos dizer que, no campo da formação docente, a perspectiva que se impõe está também relacionada à lógica da concorrência, isto é do mercado, já que os pressupostos que a fundamentam emergem dos organismos internacionais que impõem novos paradigmas como o *aprender a aprender*, bem como o aligeiramento, a flexibilização e a modalidade de educação a distância como possibilidade de ampliação da oferta e qualificação profissional, por meio da expansão do Ensino Superior e dos cursos de formação pedagógica.

É lícito dizer que em tempos de retrocessos em todas as esferas sociais com rebatimentos acentuados no âmbito dos serviços públicos, e em especial no campo educacional, tal pesquisa se insere na contramão do que está posto, principalmente em uma conjuntura na qual a classe trabalhadora vem sendo fortemente atacada com perda de direitos historicamente conquistados. No Brasil vivenciamos de forma agudizada um processo que já

---

<sup>3</sup> No campo marxista, não é consenso que a crise do capital seja estrutural, no entanto, Mészáros (2003) considera que a crise vivenciada atualmente pelo capitalismo é estrutural e sem precedentes porque tal crise é relacionada ao próprio processo de autovalorização do capital. Em termos de produção essa crise é universal, ou seja, não se restringe a apenas alguns países a uma única esfera ou ramo. Para ele, portanto ela se difere da crise cíclica porque é intensa e permanente.

vinha sendo realizado pelo governo Dilma, principalmente em seu último mandato. Contudo tal processo se intensificou com o golpe parlamentar através da instauração de um governo ilegítimo que aprovou de forma antidemocrática diversos aparatos legais que impõem políticas de austeridade mais severas, reduzindo o papel do estado para com suas obrigações na proteção social e na coordenação do desenvolvimento econômico, aumentando, dessa forma, a participação da iniciativa privada em setores estratégicos da economia, o que beneficia diretamente o capital.

## 1.1 OBJETIVOS

Esta pesquisa teve como objetivo geral analisar os rebatimentos da mercantilização do Ensino Superior na formação de licenciandos em Pedagogia em instituições privadas localizadas na cidade de Fortaleza.

Esse objetivo geral desdobrou-se nos seguintes objetivos específicos que se unificaram na tentativa de encerrá-lo: compreender a natureza ontológica da educação e suas especificidades na sociedade capitalista, entender o duplo caráter da educação enquanto mercadoria e analisar as matrizes curriculares do curso de Pedagogia das IES escolhidas a fim de perceber como a mercantilização do Ensino Superior se expressa na formação dos licenciandos em Pedagogia.

## 1.2 PERCURSO METODOLÓGICO

O campo teórico marxiano nos ajudou a compreender melhor o objeto, vez que, segundo Costa (2009, p. 10), “[...] o pensamento de Marx opera em primeiro plano com o que é real, para aferir as questões epistemológicas e metodológicas impostas pelo ser para o seu conhecimento”.

Isso nos possibilitou uma investigação das determinações histórico-sociais e das leis que regem o movimento do real, com base na posição de Marx e Engels (2007, p. 94): “[...] a observação empírica deve provar em cada caso particular, empiricamente e sem nenhum tipo de mistificação ou especulação a conexão entre a estrutura social e política e a produção”. Com isso, esclarecemos que nenhum objeto está isolado do mundo real e da sociedade de classes na qual vivemos. Referindo-se a tal abordagem, Tonet (2013, p. 125) esclarece:

E contra todo ecletismo e pluralismo metodológico, que predominam, hoje, na Filosofia e nas Ciências Sociais, reafirmamos, com Gramsci (1978, p. 186-187), que “[...]a filosofia da práxis ‘basta em si mesma’ contendo em si todos os elementos fundamentais para construir uma total e integral concepção do mundo [...]”. Com isto, Gramsci não quer, de modo nenhum, afirmar que os marxistas detêm a verdade e todos os outros pensadores só dizem falsidades. Ele quer apenas enfatizar que Marx lançou os fundamentos de uma concepção radicalmente nova de mundo. Nada do que foi construído a partir desses fundamentos é verdadeiro simplesmente porque tem esses fundamentos como base. Sua verdade dependerá da correta tradução do processo real, historicamente verificado. Somente a prova ontoteórica e a prova ontoprática poderão demonstrar a verdade ou a falsidade de qualquer conhecimento.

A caminhada teórico-metodológica nos permitiu investigar e apreender historicamente as leis que determinam a realidade, transpondo o aparente em busca da essência para contribuir com uma nova teoria da realidade que tenha por base o processo histórico que, para Marx, é construído e determinado pelos seres humanos. A opção por um tipo ou outro de pesquisa baseia-se no respeito à natureza do objeto e nas convicções filosóficas e ideológicas do pesquisador. Partimos do real; nas palavras de Marx e Engels (2007, p. 86): “Os pressupostos de que partimos não são pressupostos arbitrários, dogmas, mas pressupostos reais, que só se pode abstrair na imaginação. São indivíduos reais, sua ação e condições materiais de vida [...]”.

Nessa perspectiva, a presente pesquisa possuiu caráter bibliográfico e documental. A pesquisa bibliográfica é um “[...] procedimento metodológico importante na produção do conhecimento científico capaz de gerar, especialmente em temas pouco explorados, a postulação de hipóteses ou interpretações que servirão de ponto de partida para outras pesquisas” (LIMA; MIOTO, 2007, p. 44). Nesse sentido, as autoras advogam que tal pesquisa possibilita “[...] um amplo alcance de informações, além de permitir a utilização dos dados dispersos em inúmeras publicações, auxiliando também na construção, ou melhor definição, do quadro conceitual que envolve o objeto de estudo” (LIMA; MIOTO, 2007, p. 44).

Salvador (1986) aponta alguns momentos dos quais a pesquisa bibliográfica se compõe: 1) leitura de reconhecimento do material bibliográfico (leitura rápida e objetiva para localização do que se deseja); 2) leitura exploratória (leitura ainda rápida, mas com maior foco para reconhecimento das obras que interessam de acordo com o objetivo pré-estabelecido); 3) leitura seletiva (seleção do material que realmente vai colaborar com a pesquisa); 4) leitura reflexiva ou crítica (momento do estudo crítico das obras escolhidas a fim de perceber o ponto de vista e o objetivo do autor); 5) leitura interpretativa (momento mais complexo da pesquisa, pois deverá relacionar o objetivo da pesquisa com o material selecionado, de fazer relações, comparações e também questionamentos e discordâncias).

Consideramos esse tipo de pesquisa importante, uma vez que toda investigação necessita ter um suporte teórico-bibliográfico, pois, através dela, o pesquisador pode ter contato com os principais escritos a respeito de sua temática central, assim, poderá ampliar as discussões a respeito e não correr o risco de dizer novamente o que já fora dito.

O método de pesquisa documental é um processo ativo de vida que se expressa através de documentos, registros de pessoas que deixaram, de certo modo, sua marca na história. Através dos documentos, podemos analisar ideologias, discursos, opiniões e compreender o fato social em si.

Marx e Engels (2007, p. 86), afirmam que:

[...] os pressupostos de que partimos não são pressupostos arbitrários, dogmas, mas pressupostos reais, de que só se pode abstrair na imaginação. São os indivíduos reais, sua ação e suas condições materiais de vida, tanto aqueles por eles já encontrados como as produzidas por sua própria ação. Esses pressupostos são, portanto, constatáveis por via puramente empírica.

Oliveira (*apud* Sá-Silva et al., 2009), ao distinguir a pesquisa bibliográfica da pesquisa documental, observa que, mesmo os dois métodos de pesquisa tendo o documento como objeto de investigação, a pesquisa documental tem a característica de recorrer a materiais que ainda não receberam tratamento analítico, ou seja, às fontes primárias compostas por dados originais a partir dos quais se tem uma relação direta com os fatos a serem analisados.

Compreendemos, com Marx, que a teoria é o movimento real do objeto transposto para a consciência do pesquisador – é o real reproduzido e interpretado no plano ideal (do pensamento) e esta reprodução será cada vez mais correta e verdadeira quanto mais fiel o sujeito for ao objeto (NETTO, 2011). Deste modo, a postura do pesquisador deve partir do movimento do real levando em consideração a totalidade do ser social, deve ter a capacidade de expressar as contradições da realidade social contribuindo para a transformação radical desta. “Para isso o sujeito deve apoderar-se da matéria em seus pormenores, de analisar suas diferentes formas de desenvolvimento e de perquirir a conexão entre elas” (MARX *apud* NETTO, 2011, p. 25).

O método de pesquisa, portanto, se distingue do método de exposição, mas os dois são vinculados, inseparáveis e dialéticos. Nesse sentido, apreendemos de Carcanholo (s/d) alguns passos dos quais fizemos uso nesse caminhar de pesquisador. Segundo ele, é necessário, primeiramente, formular um questionamento a partir da realidade. Em seguida, para que conheçamos nosso objeto, precisamos observá-lo. Não pensemos que a observação é

um momento dispensável, ao contrário, é de extrema importância observar o aparente, pois, apesar do aparente não ser o que buscamos descobrir, é somente através dele que podemos adentrar a essência do objeto.

Passado esse momento de observação, ou seja, da superfície do fenômeno, deve-se dar um tratamento mais sistemático ao objeto, um tratamento metodologicamente adequado. Nesse momento, vale ressaltar que, para Marx (2013), é o objeto que vai determinar a metodologia adequada, ou seja, ao conhecer o objeto, poderemos perceber qual o procedimento metodológico que o objeto pede e, assim, descobrir suas determinações.

No entanto, isso não será suficiente. Devemos retornar à manifestação fenomênica e descobrir suas determinações, assim, perceber qual explicação a científica ganhará riqueza. Ainda de acordo com Carcanholo (s/d), os passos são os seguintes: formular uma questão, observar, descobrir, descrever, dar nome e, se necessário, observar mais de perto, antes de uma nova questão.

Nossa pesquisa inseriu-se numa totalidade: foi necessário compreender a origem do ser social, a sociedade burguesa e o conceito de mercadoria. Para isso, realizamos o estudo de Marx (2013), Marx e Engels (2007), Lukács (2012) e Mészáros (2003; 2008) para compreensão do contexto atual de crise estrutural do capital. Apoiarmo-nos em Jimenez, Mendes Segundo e Rabelo (2009), Maia e Jimenez (2013) na investigação sobre o Movimento de Educação para Todos. Aníbal Ponce (1986), Dermeval Saviani (2008), Ivo Tonet (2005; 2012; 2016) e Maceno (2011) contribuíram para compreendermos o fenômeno educativo, principalmente brasileiro, ao longo dos anos.

Na análise crítica da formação de professores, debruçamo-nos nas obras de Dermeval Saviani (2008; 2008a; 2008b), Newton Duarte (2008; 2016) e Moraes (2003). Os estudos de Silva (2005; 2007), Jimenez *et al.* (2007), Sguissardi (2000; 2008; 2015), Rocha (2004; 2007), Rodrigues (2007), Lima (2008; 2011), Silva Júnior (2000) e Gomes (2008) contribuíram no entendimento do processo de mercantilização do Ensino Superior.

Investigamos as principais leis que regem a educação nacional: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/96), a Constituição Federal (1988), as Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Formação de Professores da Educação Básica em Nível Superior, curso de licenciatura, de graduação plena (CNE/CP Nº 2/2015) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (CNE/CP Nº 1/2006). Por fim, debruçamo-nos sobre a análise das matrizes curriculares das instituições privadas escolhidas.

### 1.3 ORGANIZAÇÃO DOS CAPÍTULOS

Estruturamos o presente texto de forma que a pesquisa seja compreensível, isso não quer dizer que foi executada da forma como se apresenta, pois o método de pesquisa é diferente do método de exposição. Descrevemos abaixo o caminho que percorremos, acreditando que ele contemplou os objetivos traçados.

No capítulo dois, *Gênese e desenvolvimento da educação*, desenvolvemos os pressupostos que sustentam esta pesquisa. Fez-se uma breve explanação sobre as categorias trabalho e educação, tendo em vista o trabalho como complexo fundante do ser social e a educação como um complexo fundado a partir do trabalho, mas importante no processo de apropriação de cada homem em particular da humanidade e do conhecimento socialmente construídos pela humanidade. Divide-se nos seguintes subitens: *O trabalho como complexo fundante do ser social e sua forma na sociedade capitalista*, *Origem e função da educação*, *Educação nos diferentes momentos da reprodução social*, por fim, *Educação sobre a égide do capital*.

No capítulo 3 *A educação enquanto mercadoria* discutimos a lógica mercantil na sociedade capitalista, de forma geral. Em seguida, adentramos a lógica mercantil na educação. Tratamos da categoria mercadoria tendo como suporte o livro I de *O capital* para compreender a educação enquanto mercadoria na sociedade capitalista. Debruçamo-nos também sobre as concepções vigentes a respeito da mercantilização da Educação Superior tendo como principal protagonista o Banco Mundial. Subdividiu-se o capítulo em: *A mercadoria como célula da sociedade burguesa e seu duplo caráter: valor de uso e valor de troca* e *A educação enquanto mercadoria: o processo de mercantilização da Educação Superior*, no qual investigamos em quais pressupostos a mercantilização da Educação Superior está embasada através dos documentos dos organismos unilaterais.

O capítulo 4, *A formação do pedagogo em IES privadas*, dividiu-se em *A base legal do curso de Pedagogia no Brasil: diretrizes vigentes*, no qual abordamos um pouco sobre a história do curso de Pedagogia, sobre as diretrizes que norteiam e regulam esse curso. *O curso de pedagogia: IES públicas versus IES privadas, em foco a matriz curricular* trata especificamente da matriz curricular das IES identificando as disciplinas voltadas para o mercado de trabalho, tendo como pressuposto a concepção de conhecimento à luz da centralidade do trabalho e tentando abordar as implicações dessa formação para a atuação dos professores no chão da escola. *A educação para a emancipação humana e o Conhecimento na formação do educador como pressuposto de uma educação emancipatória* vislumbram e fazem contraponto à educação voltada apenas para a imediatividade do processo educativo.

## **2 GÊNESE E DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO**

Pretendemos explicitar o surgimento da educação e como esse complexo se desenvolveu ao longo do processo de produção da vida humana. Nesse sentido, fez-se necessário responder a seguinte pergunta: como o ser humano se produz, reproduz e se desenvolve? Compreender a origem do ser social é imprescindível, pois a educação só pode existir enquanto uma relação social e conseguinte existência do próprio homem como ser genérico.

Iniciaremos pela análise do fator decisivo que possibilitou ao homem superar seu desenvolvimento meramente biológico e se tornar um ser essencialmente social. Nesse sentido, é o trabalho, categoria intermediária da relação homem e natureza, que propiciou essa superação, a passagem do ser orgânico para o ser social.

A própria existência do ser orgânico foi proporcionada pelo salto qualitativo da esfera inorgânica. Lukács (2012) nos explica a existência e a correlação de dependência ontológica entre as três esferas do ser, a saber: a esfera inorgânica, cuja essência é tornar-se outro mineral; a esfera orgânica, cuja essência é tornar-se sempre o mesmo; e a esfera do ser social, cuja essência é tornar-se sempre algo novo, através da transformação do mundo de uma maneira teleologicamente orientada. Tais esferas são indissociáveis e interdependentes, possuindo autonomia relativa.

O trabalho é, nesse sentido, o complexo que funda o ser social por ser responsável pelo salto ontológico que faz o homem afastar-se da esfera orgânica inaugurando uma nova esfera do ser: o ser social. Partindo desse entendimento, debateremos a seguir o papel do trabalho na formação do ser social e como esse complexo social se apresenta na particularidade da sociedade burguesa. Tal movimento nos dá subsídios para tratar da temática educativa. Apenas o homem vivo faz história e, por conseguinte, educação.

### **2.1 O TRABALHO COMO COMPLEXO FUNDANTE DO SER SOCIAL E SUA FORMA NA SOCIEDADE CAPITALISTA**

Para Lukács (2012), existem três esferas distintas e articuladas: a esfera inorgânica, a esfera orgânica e a esfera do ser social. Sem a esfera inorgânica não pode haver vida e, não havendo vida, não haverá também ser social. Sobre essa questão, Lessa (2016, p. 23), baseado nas assertivas de Lukács, ajuda-nos a melhor compreender as esferas ontológicas e a explicá-las:

Entre a esfera inorgânica e a esfera biológica há, portanto, uma ruptura ontológica: são formas distintas do ser. E esta distinção é de tal ordem que uma não pode ser diretamente derivada da outra. O ser vivo apenas pode transformar em ser inorgânico pela morte, que é o momento de destruição da vida. Por sua vez, as substâncias inorgânicas que compõe a matéria orgânica se submetem às leis biológicas, isto é, se integram à reprodução biológica. O movimento objetivo das substâncias inorgânicas incorporadas aos processos biológicos resulta em que o mero tornar-se-outro da processualidade inorgânica passa a ser predominante determinado pelo repor-o-mesmo da reprodução biológica. O tornar-se outro inorgânico é tão somente uma parte – não predominante – do processo biológico global. Sublinhemos: entre a esfera inorgânica e a vida há uma ruptura das formas de ser, há uma ruptura ontológica.

Caso Lukács esteja correto em sua análise acerca da ontologia do ser social, podemos afirmar que para que o ser social possa produzir algo novo é necessário que ele esteja vivo, ou seja, ele somente mantém sua esfera orgânica em interação metabólica com a natureza no momento em que o ser meramente natural salta para uma nova esfera de ser, o ser social.

Esse salto ontológico e eminentemente social é uma atividade exclusiva do ser humano que sempre será necessário para a continuidade da produção da existência humana e somente acontece com uma categoria chave que medeia a relação homem e natureza, responsável por esse salto qualitativo da esfera do ser orgânico para a esfera do ser social. Nesse sentido, o ser social deve fazer uso do trabalho para transformar a natureza.

Para Lukács, o trabalho é a protoforma do agir humano (LESSA, 2016, p. 27). É o fundamento ontológico das diferentes formas de práxis social. Através do trabalho, a consciência se objetiva e se exterioriza em objetos que são ontologicamente distintos entre si. O ser humano possui crescente capacidade de objetivar-se/exteriorizar-se, ou seja, modificar o mundo de maneira consciente segundo as finalidades socialmente postas.

O trabalho é, então, a categoria fundante do ser social, pois, por meio dele, o homem transforma e produz a base material da sociedade. Nas palavras de Netto e Braz (2012, p. 41), “[...] é o que torna possível a produção de qualquer bem criando valores que constituem a riqueza social”. O trabalho, então, é essa atividade em que o ser humano transforma os materiais em produtos que atendam as suas necessidades. No entanto, vale salientar que, ao transformar a natureza, o homem também transforma a si mesmo, uma vez que adquire novos conhecimentos e habilidades, bem como modifica o mundo social inserindo novas ferramentas que passarão a fazer parte do cotidiano. Novos instrumentos criados pelo homem inserem-se na sociedade e a modificam. O criador desses objetos pode até não existir mais, mas sua criação continua de modo que não é preciso partir do zero a cada

vez que formos realizar uma atividade ou reinventar tais objetos quando precisarmos deles. Apropriamo-nos dos conhecimentos construídos e avançamos. Embasamo-nos na afirmativa de Marx (2013, p. 255) quando classifica o trabalho como categoria fundante do ser social.

Leia-se:

O trabalho é, antes de tudo, um processo entre o homem e a natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele se confronta com a matéria natural como com uma potência natural [*Naturmacht*]. A fim de se apropriar da matéria natural de uma forma útil para sua própria vida, ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporeidade: seus braços e pernas, cabeça e mãos. Agindo sobre a natureza externa e modificando-a por meio desse movimento, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. Ele desenvolve as potências que nela jazem latentes e submete o jogo de suas forças a seu próprio domínio.

Engels (1980) reforçou ser o trabalho a fonte de toda a riqueza, como diziam os economistas, mas, mais que isso: “O trabalho é a condição fundamental de toda a vida humana, e em tão elevado grau que, em certo sentido, se pode dizer que: foi o trabalho que criou o próprio homem” (ENGELS, 1980, p.7).

Lessa (2016, p. 29) também assinalou ser o trabalho a categoria fundante do mundo dos homens: “É no trabalho que se efetiva o salto ontológico que retira a existência humana das determinações meramente biológicas. Sendo assim, não pode haver existência social sem trabalho”. Netto e Braz (2012) afirmam que, através do trabalho, os grupos de primatas se transformaram em grupos humanos:

O surgimento do ser social foi o resultado de um processo mensurável – numa escala de milhares de anos. Através dele, uma espécie natural, sem deixar de participar da natureza, transformou-se, através do trabalho, em algo *diverso* da natureza- mas essa transformação deveu-se à sua própria atividade, o *trabalho*: foi mediante o autor que os membros dessa espécie se tornaram seres que, a partir de uma base natural (seu corpo, suas pulsões, seu metabolismo, etc), desenvolveram características e traços que os distinguem da natureza. Trata-se do processo no qual, mediante o trabalho, os homens produziram-se a si mesmos (isto é, se *autoproduziram* como resultado de sua própria atividade). Numa palavra, este é o processo da história: o processo pelo qual sem perder sua base orgânico-natural, uma espécie da natureza constitui-se como espécie humana – assim, a história aparece como história do desenvolvimento do ser social, como processo de humanização, como processo de produção da humanidade através da sua autoatividade; o desenvolvimento histórico é o desenvolvimento social (NETTO; BRAZ, 2012, p. 49-50, grifos do autor).

Assim sendo, o homem, através do trabalho, transforma a natureza, mas também transforma a si mesmo, pois adquire novos conhecimentos e habilidades, por conseguinte transforma a sociedade ao inserir nela novas ferramentas que farão parte do mundo social. É

importante, no entanto, lembrar que, para Marx (2013), somente o ser humano trabalha. Além disso, afirma:

[...] o trabalho numa forma em que ele diz respeito unicamente ao homem. Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e uma abelha envergonha muitos arquitetos com a estrutura de sua colmeia. Porém, o que desde o início distingue o pior arquiteto da melhor abelha é o fato de que o primeiro tem a colmeia em sua mente antes de construí-la com a cera. No final do processo de trabalho, chega-se a um resultado que já estava presente na representação do trabalhador no início do processo, portanto, um resultado que já existia idealmente. Isso não significa que ele se limite a uma alteração da forma do elemento natural; ele realiza neste último, ao mesmo tempo, seu objetivo, que ele sabe que determina, como lei, o tipo e o modo de sua atividade e ao qual ele tem de subordinar sua vontade (MARX, 2013, p. 255).

Na esteira de Marx, Netto e Braz (2012) ressaltam que o trabalho só deve ser pensado como uma atividade exercida exclusivamente por homens, membros de uma sociedade, através da qual se cria a riqueza social. Eles endossam que o trabalho não é apenas uma atividade própria do homem em sociedade, além disso é o processo histórico pelo qual surgiu o ser desses homens, ou seja, o ser social. Assim, eles se tornam incisivos em dizer que foi através do trabalho que a humanidade se constituiu.

Marx (2013, p. 256) caracteriza os movimentos do processo de trabalho: “[...] em primeiro lugar, a atividade orientada a um fim, ou o trabalho propriamente dito; em segundo lugar, seu objeto e, em terceiro, seus meios”. A partir disso, podemos inferir que, para considerar uma atividade como trabalho, é necessário que determinada ação seja pensada, tenha uma finalidade, um objetivo; deve ter também um objeto que será manipulado e operado pelo homem que fará uso das ferramentas e meios para alcançar a finalidade idealizada. “No final do processo de trabalho, chega-se a um resultado que já estava presente na representação do trabalhador no início do processo, portanto, um resultado que já existia idealmente” (MARX, 2013, p. 256). Reiterando o pensamento marxiano, Paulo Netto e Braz (2012) elencam algumas características do trabalho: ele necessita de instrumentos, exige habilidades e conhecimentos, atende às necessidades postas, bem como gera novas necessidades.

O trabalho como ação humana possui uma orientação ao fim e ao atuar na natureza ele possui teleologia e causalidade. A teleologia e a causalidade são momentos do trabalho. O primeiro diz respeito a posição dos fins pela consciência humana e o segundo diz respeito a posição dos meios exteriores ao homem que estão no mundo numa relação causal. Daí o trabalho ser uma síntese entre objetividade e subjetividade.

Através do trabalho, o homem exterioriza sua natureza ao mesmo tempo em que modifica a natureza e é modificado por ela. Como disse Marx: não existe homem sem trabalho, pois este é uma característica ontológica daquele (MARX, 1993). Os outros animais apenas se adaptam à natureza a fim de garantir a sobrevivência. Engels (1980, p. 18) asseverou que “[...] o homem, porém, quanto mais se afasta dos animais, mais a sua ação sobre a natureza toma o caráter de uma atividade premeditada, metódica, visando fins determinados, anteriormente conhecidos”, ou seja, o homem, diferentemente dos demais animais, põe finalidade às ações. Jimenez (2001, p. 71) nos esclarece que o homem

[...] foi obrigado a ir além, a transformar a natureza – pelo trabalho – para garantir a sobrevivência da espécie. Esse processo de transformação da natureza, de criação de algo novo que não estava dado como tal, foi possibilitado pela instauração da consciência, capaz de colocar fins à ação, de prever e escolher, decidir entre alternativas. Dotado de consciência pelo ato do trabalho, o homem torna-se, igualmente, um ser dotado de liberdade, ou seja, o único ser capaz de transformar, ou seja, criar algo diferente do já existente, num processo contínuo, que é, ao mesmo tempo, de autoconstrução/autotransformação.

Engels (1980) é enfático ao apontar como diferença essencial entre o homem e os demais animais o fato de, a partir do trabalho, o homem introduzir modificações na natureza, servir-se dela para fins determinados, dominá-la; ao passo que os demais animais apenas se utilizam dela e as modificações que provocam são decorrentes de sua presença. Nas palavras do autor:

Em resumo, o animal utiliza apenas a natureza e as modificações que nela provoca são apenas aquelas que decorrem de sua presença; o homem, ao introduzir-lhe modificações, serve-se dela para fins determinados, domina-a. É nisto que consiste a última diferença essencial entre o homem e o resto dos animais, e é, mais uma vez, ao trabalho que o homem a deve (ENGELS, 1980, p.20).

O trabalho faz do homem um ser histórico, produtor e produzido pelas suas próprias relações sociais. Devido a sua produção excedente, abriu-se a possibilidade da exploração do homem pelo homem, bem como o maior tempo livre para desenvolvimento das capacidades e potencialidades humanas.

Como produto das próprias relações sociais e de produção, surgiram as sociedades de classe, dentre elas a sociedade capitalista, assim, com o surgimento da sociedade de classes, o trabalho tornou-se alienado. O homem não produzia mais como forma de exteriorização de suas capacidades e potencialidades, mas trabalhava sem perceber o valor daquilo que fazia, alienado e, muitas vezes, acomodado, sem senso crítico para saber o porquê

de tanto trabalho e, ao mesmo tempo, de tanta miséria. Faz tudo mecanicamente. O trabalho alienado desumaniza o homem, já que “Aliena a natureza do homem, aliena o homem de si mesmo, a sua função activa, a sua actividade vital, aliena igualmente o homem a respeito da espécie [...]” (MARX, 1993, p. 164).

Na concepção marxista, alienação seria o processo de estranhamento, ou seja, atividade produtiva e criadora que adquire o carácter negativo, no qual o indivíduo não enxerga a si mesmo, não identifica o produto de sua atividade como oriunda do seu agir teleológico, distanciando-se das relações que realizam no construto humano, além disso, a relação do homem com a natureza torna-se estranhada. O carácter positivo do trabalho, isto é, a atividade criadora, livre e essencial torna-se refém dos grilhões da sociedade pautada na exploração do homem. Nas palavras de Marx (1993),

O trabalho alienado 1) aliena do homem a natureza, 2) (e o homem) de si mesmo, de sua própria função ativa, de sua atividade vital, ela aliena do homem o gênero (humano). Faz-lhe da vida genérica apenas um meio da vida individual. Primeiro, aliena a vida genérica, assim como a vida individual. Segundo, faz da última em sua abstração um fim da primeira, igualmente em sua forma abstrata e alienada. (MARX, 1993, p. 164).

O trabalhador não consegue perceber que quanto mais trabalha em situações sub-humanas mais aumenta sua escravidão. “O trabalhador torna-se tanto mais pobre quanto mais riqueza produz, quanto mais sua produção aumenta em poder e extensão. O trabalhador torna-se uma mercadoria tanto mais barata, quanto maior o número de bens produz” (MARX, 1993, p. 159).

Sem consciência, o trabalhador constrói só por construir, não entendendo a realidade que o cerca como uma escravidão legalizada, institucionalizada, admitida e, até mesmo, inquestionável. No entanto, essas condições que o escravizam, por serem uma exploração, geram também liberdade por poderem criar condições sócio-históricas. Note-se que a sociedade está cheia de contradições e, como disse Marx (MARX, 1993, p. 161),

[...] o trabalho produz maravilha para os ricos, mas produz a privação para o trabalhador. Produz palácios, mas casebre para o trabalhador. Produz beleza, mas deformidade para o trabalhador. [...] Produz inteligência, mas também produz estupidez e o cretinismo para os trabalhadores.

Esse agir teleológico de criação é característica do homem desde a sociedade primitiva quando ainda não existia a exploração do homem pelo homem. Nas sociedades de classes, continuamos a perceber a importância do trabalho como mola mestra que faz a

economia girar. Na particularidade da sociedade burguesa, o trabalho produtor de valor de uso é subsumido na forma de acumulação de riquezas pelo homem burguês: o trabalho produtivo de capital. A produtividade do capital é decorrência do que Marx classificou como mais-valia, que é a apropriação da produção sobre o trabalho excedente dos operários em suas jornadas de trabalho. A jornada de trabalho é dividida pelo tempo necessário de produção e o tempo excedente de produção. O primeiro é referente ao valor (tempo socialmente médio necessário para a produção) da força de trabalho e o segundo é o tempo excedente de produção (horas não pagas ao trabalhador) e, portanto, a mais valia.

Por ser o capitalismo um sistema antagônico em sua raiz, ao mesmo tempo em que produzir é uma maneira de extrair mais valia pela apropriação do excedente produzido pela força de trabalho, devido a inter-concorrência entre os capitalistas e a busca incessante de valorização do valor e, portanto, uma tendencial busca pela diminuição do tempo socialmente necessário para a produção de mercadorias, colocando na esfera do consumo uma superprodução que é maléfica para a dinâmica do capital, entretanto é inerente a sua própria lógica, pois na esfera da produção diminui a taxa de lucro. Com a queda tendencial da taxa de lucro, fenômeno que vem se repetindo com certa constância, o capital entra em crise. Marx classificou essas crises como cíclicas, uma vez que se repetiam constantemente, mas por períodos limitados.

Acreditamos ter sido necessário termos iniciado essa discussão pela categoria trabalho para, então, adentrarmos no complexo da educação. Tal escolha se justifica nas palavras de Tonet (2013, p. 80):

Ao examinarmos essa categoria, vemos que, assim como a linguagem e o conhecimento, também a educação é, desde o primeiro momento, inseparável dela. O trabalho, por sua própria natureza, é uma atividade social, e, por isso, sua efetivação implica sempre, por parte do indivíduo, a apropriação dos conhecimentos e habilidades, valores, comportamentos e objetivos, etc., comuns ao grupo. Somente através dessa apropriação é que o indivíduo pode tornar-se (objetivar-se) efetivamente membro o gênero humano. Essa apropriação tem na educação uma das suas mediações fundamentais.

De acordo com o referido autor em seu texto *Educação, cidadania e emancipação humana*, se partirmos da concepção ontológica do trabalho, perceberemos que ele é uma atividade eminentemente social, sendo assim, o trabalho exige a cooperação entre os indivíduos independentemente do tipo de cooperação. Percebemos também que não nascemos humanos, mas que nos tornamos humanos. Não são as leis biológicas que nos dizem o que

devemos fazer a fim de atender nossas necessidades. Isso se dá pela apropriação daquilo que se tornou patrimônio do gênero humano.

É nesse momento que podemos descobrir a natureza e a função da educação. Cabe a ela, em um sentido amplo, permitir aos indivíduos o acesso e a apropriação aos conhecimentos, habilidades e valores necessários para se tornarem membros do gênero humano.

## 2.2 ORIGEM E FUNÇÃO DA EDUCAÇÃO

Neste item, debateremos algumas das concepções de educação de autores brasileiros vinculados à tradição marxista sob a qual eles apontam e compreendem a educação enquanto um momento na reprodução social e de suma importância para o desenvolvimento do ser humano. Dentre esses autores, destacaremos as principais formulações acerca da educação de Saviani (2008), Maceno (2011) e Tonet (2012), formulações que se aproximam em alguns pontos e se afastam em outros, configurando-se como uma questão em aberto para o debate da tradição marxista.

Para Saviani (2008b), a educação, fenômeno próprio do mundo dos homens, confunde-se com a origem do próprio homem que modifica a natureza produzindo meios de subsistência através do trabalho. Com essa afirmação compreendemos que o homem, como ser social que não elimina seu ser natural, ao ter que produzir sua própria existência através do processo de trabalho, age na natureza modificando-a para satisfazer suas necessidades, criando novos objetos e os inserindo no meio, ou seja, subordinam a natureza para existir ao passo que os animais apenas se adaptam a ela para sobreviver. Ao extrair da natureza seus meios de subsistência de maneira consciente, ativa e intencional, o homem inicia a criação de um mundo humano (cultura), sendo a educação uma exigência para o processo de trabalho. O autor atesta que, para a produção da existência humana, primeiramente se deve garantir os meios de existência material que são realizados através do que ele conceitua como trabalho material, no entanto, para produzir materialmente é mister que o indivíduo precise representar em ideias seus objetivos:

[...] Essa representação inclui o aspecto de conhecimento das propriedades do mundo real (ciência), de valorização (ética) e de simbolização (arte). Tais aspectos, na medida em que são objetos de preocupação explícita e direta, abrem a perspectiva de uma nova categoria de produção que pode ser traduzida pela rubrica “trabalho não-material” (SAVIANI, 2008b, p. 12).

O trabalho não-material, por sua vez, se subdivide em duas modalidades, uma é referente às atividades que separam o produto de seu produtor e que possuem um intervalo entre a produção e o consumo; a outra não separa o ato da produção de seu consumo e a produção se dá de forma imbricada. A educação, portanto, estaria na perspectiva do autor de trabalho não-material<sup>4</sup> como atividade que não separa produção e consumo.

A compreensão da natureza da educação enquanto trabalho não-material, cujo produto não se separa do ato da produção, permite situar a especificidade da educação como referida aos conhecimentos, ideias, conceitos, valores, hábitos, símbolos sob o aspecto de elementos necessários à formação da humanidade em cada indivíduo singular, na forma de uma segunda natureza, que se produz, deliberada e intencionalmente, através das relações pedagógicas historicamente determinadas que se travam entre os homens (SAVIANI, 2008b, p. 22).

O autor compreende que a educação tem papel fundamental na sociabilidade humana não sendo, pois, redutível ao ensino. O ensino é um aspecto da educação e participa do fenômeno educativo.

Lukács (2012) considera que a educação dos homens consiste em capacitá-los de forma que reajam adequadamente aos acontecimentos e situações novos e imprevisíveis de suas vidas. Para ele, a essência da educação consiste na influência que exerce sobre os homens para a reação às novas situações impostas pelo período histórico.

Na esteira de Marx e Lukács, Tonet (2016, p. 173) considera que a educação é uma das dimensões mais importantes para a reprodução social. Leia-se:

Ela existe desde os primeiros momentos da vida social, pois, ao contrário dos animais, os homens não nascem sabendo o que devem fazer para se reproduzir socialmente. A educação é condição imprescindível para que os seres humanos singulares se tornem, de fato, membros do gênero humano. Por isso eles precisam se apropriar do patrimônio material e intelectual/cultural – acumulado, em cada momento, pela humanidade contribuindo, ao mesmo tempo, para a construção desse mesmo patrimônio. (TONET, 2016, p. 173).

Ao explicitar sobre a origem e natureza da educação, Tonet (2012) parte do pressuposto de que a categoria trabalho é a raiz ontológica do ser social. Em sua análise, discorre que, assim como a linguagem e o conhecimento, a educação é, desde o princípio, inseparável do trabalho, pois é uma característica eminentemente social.

Tonet afirma que a função principal e essencial da atividade educativa é:

---

<sup>4</sup> No campo marxista existe uma polêmica em relação a definição de trabalho material e trabalho não material, não havendo consenso na definição de tais categorias. No momento, devido ao curto prazo para a realização da pesquisa, não iremos nos debruçar sobre a temática.

[...] propiciar ao indivíduo a apropriação de conhecimentos, habilidades, valores, comportamentos, etc. que se constituem em patrimônio acumulado e decantado ao longo da história da humanidade, contribuindo, assim, para que o indivíduo se construa como membro do gênero humano e se torne apto a reagir face ao novo de um modo que contribua para a reprodução do ser social, que se apresenta sempre sob uma determinada forma particular (TONET, 2012, p. 81).

Nessa mesma perspectiva, Maceno (2011) indica que ela surge como uma necessidade posta pelo trabalho, uma vez que se fez necessário a submissão dos instintos próprios da esfera animal para transpô-la. A educação possui decisiva ação na forma com que os indivíduos se relacionam socialmente para efetivar o processo de trabalho. Nas palavras de Leontiev (1980, p. 44),

Esta forma particular de consolidação e de transmissão dos progressos do desenvolvimento às gerações seguintes surgiu devido ao fato da atividade dos homens, ao contrário da dos animais, ser criadora e produtiva. Esta é, e antes de mais, a atividade humana fundamental do homem, o trabalho. Na sua atividade, os homens, não se adaptam, simplesmente, à natureza. Modificam-na correspondendo as suas crescentes dificuldades.

O indivíduo, portanto, para efetivar a relação metabólica com a natureza, necessita apropriar-se de conhecimentos, habilidades, valores e comportamentos que são comuns ao gênero, assim sendo, somente com a apropriação dessas qualidades, o indivíduo torna-se parte do gênero humano. Segundo Netto e Braz (2011, p. 42), “[...] a partir das experiências imediatas do trabalho o sujeito se vê impulsionado e estimulado a generalizar e a universalizar os saberes que detém”.

O trabalho é, portanto, uma relação ineliminável de mediação homem/natureza, já a educação é uma práxis social produto do trabalho e, ao mesmo tempo, condição para a realização do próprio processo de trabalho. Assim propala Maceno (2011, p. 40):

Desde modo, a existência humana é indissociável da educação. Quando o trabalho funda o homem, junto com ele é fundada a educação como necessidade inexorável para a realização do trabalho. Mesmo nas formas de organização social mais simples, onde predominam as posições teleológicas que visam transformar diretamente a natureza, a educação, comparece como condição imprescindível para em última instância, garantir a realização do trabalho.

Sendo a educação um processo social, ela só ocorre entre os homens. Para Maceno (2011, p. 35), “[...] ela é um fenômeno exclusivo do reino dos homens. Desse modo, sua gênese apenas pode ser encontrada no processo de constituição do ser social. Como todo

complexo social, a educação surgiu para dar respostas às necessidades da socialidade humana”. O referido autor ainda afirma que

A educação é uma das atividades que atuam sobre a subjetividade, visando influenciar os indivíduos a agirem de formas determinadas, e que têm sua origem no momento em que surge o trabalho. Dessa forma, a educação compõe o conjunto das esferas sociais que Lukács determina de teleologias secundárias e que efetuam mediação entre homem e sociedade. [...] A partir daí vai-se constituindo enquanto complexo particular relativamente autônomo, mas que tem sua gênese e determinação mais essencial no trabalho (MACENO, 2011, p. 39).

Nesse sentido, a educação, ao atuar de forma consciente pondo finalidade em seus atos, possui, assim como o trabalho, teleologia e causalidade. Enquanto a ação do trabalho se efetiva na relação homem/natureza – pôr teleológico primário –, a educação atua sobre a subjetividade humana, numa relação homem/homem – pôr teleológico secundário. “A essência e função da educação se dirigem à consciência do homem” (MACENO, 2011, p. 39).

Maceno (2011) explica que a autoconstrução do homem é um processo de construção social inerente às objetivações de posições teleológicas secundárias, que, por sua vez, têm sua gênese no trabalho, fundamento ontológico da autoconstrução humana. Com a complexificação das relações sociais e o eminente afastamento das barreiras naturais, as posições teleológicas passam a ter mediações cada vez mais sociais, “[...] nesse sentido, passam a ter um peso maior as teleologias secundárias, ou seja, posições teleológicas que não objetivam transformar diretamente a natureza, e sim influenciar outras posições teleológicas” ((MACENO, 2011, p. 36).

A especificidade da educação consiste em que “[...] ela é uma mediação privilegiada entre indivíduo e gênero, ambos em contínua construção. É uma necessidade social para a constituição do indivíduo” (MACENO, 2011, p. 45). Nesse sentido, compreendemos que o processo de aprendizagem desenvolvido pelo ser humano é baseado nas experiências culturais a que ele é submetido, ou seja, está diretamente ligado ao meio social, formado por aptidões e propriedades historicamente constituídas pela espécie humana.

O que caracteriza a educação é um processo social e não um processo biologicamente dado. Não está inscrito em nosso código genético o que devemos fazer, como devemos agir ou de que maneira nos comportarmos. Isso é dado socialmente, de acordo com o tipo de sociedade, e é historicamente construído, fato facilmente constatado quando olhamos para o passado e percebemos que determinado comportamento já não cabe na sociedade em que estamos inseridos. A educação, a principal mediadora entre o indivíduo e o gênero humano, dota o indivíduo de instrumentos (valores, regras, conhecimento, etc.) que o

permitem viver em sociedade, pois o homem é um indivíduo social e somente o natural (biológico) não lhe basta.

Nas palavras de Leontiev (1980, p. 47, grifos do autor), “[...] pode dizer-se que cada homem *aprende* a ser homem. Aquilo que a natureza lhe deu à nascença não é suficiente para viver em sociedade. Tem de assimilar tudo o que o desenvolvimento histórico da sociedade humana alcançou”.

Sendo a educação a mediação entre indivíduo e gênero em constante construção, ela é necessidade social do indivíduo (MACENO, 2011). Ressalte-se que a educação é própria do ser social, ou seja, os animais não necessitam de uma educação

Ao contrário ocorre com os animais, onde o conjunto de informações necessárias à sua interação com o meio, transmitido aos filhotes, “se reduz a fazê-los aprender de uma vez para sempre, ao nível da habilidade requerida pela espécie, determinados comportamentos que, pelas suas vidas, permanecerão constantemente indispensáveis” (LUKÁCS, 1981. p. xxii), no homem a educação não é mera extensão de suas capacidades biológicas herdadas. No animal, aquilo que ele aprende para a sua sobrevivência imediata, já aparece inscrito em seu código genético. Quando ocorre algum “aprendizado” comportamental, ele é limitado pela herança biologicamente herdada. No homem, de modo oposto, essa herança biológica serve de base para seu desenvolvimento social ulterior. O “conhecimento” obtido por ações externas ao animal é não é transmitido socialmente à espécie. Apenas no homem o processo educativo se dá além das determinações biológicas ((MACENO, 2011, p. 39-40).

Leontiev (1980) adverte que sem a educação, vista como a transmissão ativa dos progressos da cultura humana às novas gerações, o movimento histórico seria impossível. Para justificar tal afirmativa, relata a possibilidade de uma catástrofe atingir nosso planeta e extinguir toda a população adulta, restando apenas as crianças. Por mais que os “tesouros da cultura” ainda existissem fisicamente, não haveria quem os transmitisse para a geração seguinte “[...] as máquinas deixariam de funcionar, os livros deixariam de se ler e as obras de arte perderiam o seu valor estético. A história da humanidade teria de começar de novo” (LEONTIEV, 1980, p. 54-55).

O autor ressalta ainda que, de acordo com o progresso da humanidade, as determinações decorrentes da “prática social-histórica” tornam-se mais abundantes e crescem, como também se complexifica o papel da educação ao longo do desenvolvimento social. Nesse sentido afirma:

[...] é por isso que cada nova etapa no desenvolvimento da humanidade, assim como no desenvolvimento de certos povos, implica inevitavelmente uma nova etapa no desenvolvimento da educação da geração seguinte, aumenta o tempo que a sociedade dedica ao ensino, surgem novas instituições docentes, o ensino adquire

novas formas de especialização e relacionado a tudo isso a profissão do educador, do professor, se diferencia; os programas pedagógicos aperfeiçoam-se e desenvolvem-se a pedagogia. Essa ligação entre o progresso histórico e o progresso no campo da educação é tão íntima, que pelo nível geral do desenvolvimento histórico da sociedade podemos determinar, inequivocamente, o nível de desenvolvimento da educação e, inversamente, pelo nível de desenvolvimento econômico e cultural da sociedade (LEONTIEV, 1980, p. 55).

A educação é mediadora entre o homem e todo o patrimônio cultural e material. De acordo com Maceno (2011), no entanto, em um dado momento histórico, a educação, tratada em seu sentido mais amplo possível (universal), passa a ser particularizada, o que se concebe como educação restrita.

Dois processos desenvolvem-se imbricadamente a partir daí. Por um lado, a educação *lato sensu*, torna-se insatisfatória para garantir a reprodução da sociedade, tendo origem uma modalidade mais especializada de educação, *stricto sensu*. Por outro lado, a educação, tanto em seu sentido estrito como lato, vai assumindo formas desiguais de acesso, e conteúdos cada vez mais socialmente diferenciados (MACENO, 2011, p. 52).

Com isso, não se deve pensar que esse novo tipo de educação restrita elimina a função ontológica da educação ampla. No entendimento de Maceno (2011), a educação restrita é parte integrante da educação ampla, no entanto passa a ter uma certa prioridade em decorrência da complexificação das relações sociais, uma vez que a transmissão do saber sistematizado e acumulado, que é propiciada mais especificamente na escola, passou a ter um caráter de superioridade em relação à educação chamada de não-formal. “O saber escolar passou a ser, por exigência da dinâmica social, a forma dominante do saber, sobrepondo-se ao conhecimento passado assistematicamente nos poros da sociedade” (MACENO, 2011, p. 55). O que não significa que a educação em sentido restrito esteja eximida de transmitir os valores e as crenças necessárias para a reprodução social. “Cinde-se a educação em sentido lato, processada de maneira quase sempre espontânea, dirigida às massas dominadas, e em educação restrita, sistematizada, dirigida à classe dos dominadores” (MACENO, 2011, p. 70).

A educação em sentido *lato* exprime as determinações da totalidade social, ou seja, no encargo de transmitir valores, comportamentos, crenças, tradições e habilidades necessárias para a reprodução social, exerce essa função em todas as classes sociais, mas, nesse processo de transmissão, reproduz predominantemente os interesses das classes dominantes. Marx e Engels (2007, p. 47) afirmam que: “As ideias da classe dominante, são, em cada época, as ideias dominantes, isto é, a classe que é a força material dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, sua força espiritual dominante”.

Entendemos a educação como um complexo de reprodução social indispensável para a transmissão da cultura, fundada a partir das necessidades impostas pelo processo de trabalho. Ela possui uma autonomia relativa em relação ao trabalho e, em última análise, uma dependência ontológica, e, por isso, é histórico social, sendo modificada em seus sentidos e significados nos diferentes momentos nas relações de produção.

### 2.3 EDUCAÇÃO NOS DIFERENTES MOMENTOS DA REPRODUÇÃO SOCIAL

No subitem anterior, tratamos da origem e função da educação. Neste, pretendemos explicitar como a educação se desenvolveu nos diferentes momentos da reprodução social. Sabe-se que, inicialmente, no modo de produção comunal ou primitivo, não existiam classes sociais, pois tudo era feito coletivamente, os homens lidavam com a terra e com a natureza relacionando-se com os outros e se educando mutuamente. Ponce (1986, p. 21, grifos do autor) assinala que

Numa sociedade sem classes como a primitiva, os fins da educação derivam da estrutura homogênea do ambiente social, identificam-se com os interesses comuns do grupo, e se realizam igualmente em todos os membros, de modo espontâneo e integral: *espontâneo* na medida em que não existia nenhuma instituição destinada a inculca-los, *integral* no sentido de cada membro da tribo incorporava mais ou menos bem tudo o que na comunidade era possível receber e elaborar.

No entanto, quando o homem se fixa à terra, considerada nesse momento o principal meio de produção, surge a propriedade privada. A apropriação desta divide os homens em classes: os proprietários e os não proprietários. A partir desse momento, surge a necessidade de uma educação diferenciada, conforme assinala Saviani (2008a, p. 152-153),

Se antes, no comunismo primitivo, a educação coincidia inteiramente com o próprio processo de trabalho, a partir do advento da sociedade de classes, com o aparecimento de uma classe que não precisa trabalhar para viver, surge uma educação diferenciada. E é aí que está localizada a origem da escola. A palavra escola em grego significa o lugar do ócio. Portanto, a escola era o lugar a que tinham acesso as classes ociosas. A classe dominante, a classe dos proprietários, tinha uma educação diferenciada que era a educação escolar. Por contraposição, a educação geral, a educação da maioria era o próprio trabalho: o povo se educava no próprio processo de trabalho. Era o aprender fazendo. Aprendia lidando com a realidade, aprendia agindo sobre a matéria, transformando-a.

Ponce (1986, p. 24, grifos do autor) aponta que só a divisão da sociedade em administradores e executores não levou a formação das classes tal como as conhecemos atualmente; para ele, outro fator influenciou nisso, a produção de excedente.

As modificações introduzidas na técnica [...] aumentaram de tal modo o poder do trabalho humano *que a comunidade, a partir desse momento, começou a produzir mais do que o necessário para o seu próprio sustento*. Apareceu o excedente de produtos, e o intercâmbio desses bens que até então era exíguo, adquiriu tal vulto que se foram acentuando as diferenças de fortuna. Cada um dos produtores, aliviado um pouco do seu trabalho, passou a produzir para as suas próprias necessidades e também para fazer trocas com as tribos vizinhas. Surgiu pela primeira vez a possibilidade do *ócio*; ócio fecundo, de consequências remotíssimas, que não só permitia fabricar instrumentos de trabalho e buscar matérias-primas, como também refletir a respeito de suas técnicas. Em outras palavras: criar os rudimentos mais grosseiros daquilo que, posteriormente, viria a se chamar de ciência, cultura, ideologias.

É importante destacar que a produção do excedente tem grande importância para a educação, pois, tendo quem produzisse por ela, a classe dominante, pôde ter a possibilidade do ócio, assim, dedicar-se a outras atividades que não necessariamente tivessem ligadas à produção dos meios de subsistência.

Leontiev (1980) afirma que as desigualdades existentes entre os homens não são biológicas ou naturais; elas são criadas pela desigualdade econômica e de classes que conectam os homens aos progressos. Tais progressos se refletem como produtos objetivos da atividade humana que modificam o seu desenvolvimento, assim os homens vão libertando-se das subordinações das leis biológicas, abrindo-se a novas perspectivas antes impensáveis.

Mas esta mesma circunstância leva a que tais progressos do desenvolvimento histórico possam separar-se dos próprios homens que forjam o desenvolvimento. Essa distanciação dá-se, ainda mais, na prática, sob a forma de alienação econômica dos meios dos produtores diretos, surge com o aparecimento da divisão social do trabalho e, simultaneamente, com o desenvolvimento provocado pela troca de produtos, as formas de propriedade privada e a luta de classes (LEONTIEV, 1980, p. 58).

A sociedade, agora dividida em classes, deixa de fundamentar-se na propriedade coletiva e nos laços de sangue e passa a fundamentar-se na propriedade privada, impondo o poder do homem pelo homem como forma de legitimar essa apropriação. A educação deixa de ter seus fins implícitos na estrutura da comunidade, ou seja, os interesses comuns a todos os membros da comunidade são substituídos pelos distintos e individuais que, aos poucos, tornam-se antagônicos (PONCE, 1986). Nesse sentido, o processo educativo, que até então era único, aparta-se:

*A desigualdade econômica entre os organizadores –cada vez mais exploradores - e os executores - cada vez mais explorados - trouxe, necessariamente, a desigualdade das educações respectivas. As famílias dirigentes que organizavam a produção social e retinham em suas mãos a distribuição e a defesa organizaram e distribuíram*

também, *de acordo como os seus interesses*, não apenas os produtos, mas também os rituais, as crenças e as técnicas que os membros da tribo deviam receber. Libertas do trabalho material, o seu ócio não foi estéril, nem injusto, a princípio. Com os rudimentares instrumentos da época, não seria concebível que alguém se entregasse a funções necessárias, mas não produtivas, a menos que muitos outros trabalhassem para alguém. Mas, se a aparição das classes sociais foi uma consequência inevitável da escassa produtividade do trabalho humano, também não é menos certo que os que se libertaram do trabalho manual aproveitaram a vantagem conseguida para defender a sua situação, não divulgando os seus conhecimentos, para prolongar a incompetência das massas e, ao mesmo tempo, assegurar a estabilidade dos grupos dirigentes (PONCE, 1986, p. 26, grifos do autor).

Observe-se que, a partir dessa complexificação da estrutura social, alguns conhecimentos passam a ser requeridos no desempenho de certas funções como juiz ou chefia. Conhecimentos esses que eram apreciados como fonte de domínio. Ressalte-se que organizadores tinham maior facilidade para aprender. De acordo com Ponce (1986), os funcionários que representavam os interesses comunais eram eleitos entre os membros da mesma família. Depois, essa eleição foi substituída pela indicação de sucessores feita pelos próprios organizadores, assim, as funções de direção passaram a ser como segredo de um pequeno grupo. Dessa forma, “[...] para os que nada tinham, cabia o saber do vulgo; para os afortunados, o saber da iniciação” (PONCE, 1986, p. 26). Essas cerimônias “[...] constituem o primeiro esboço de um processo educativo diferenciado, que, por isso mesmo, já não era espontâneo mais coercitivo. Elas representam o rudimento do que mais tarde viria a ser a escola a serviço de uma sociedade de classes” (PONCE, 1986, p. 26-27). “Eram acompanhadas de ou precedidas por provas duras, dolorosas e, às vezes, mortais, destinadas a experimentar a têmpera dos futuros dirigentes e a salientar de modo impressionante o caráter intransferível das coisas ensinadas” (PONCE, 1986, p. 27).

Se antes a educação se fazia na vida social e era igualitária para todos, foi necessário que, a partir das mudanças e das necessidades de dominação dos dirigentes e submissão dos executores, ela não fosse mais confiada ao ambiente, pois a educação de cada indivíduo dependia de sua função na produção (PONCE, 1986, p. 27).

A educação imposta pelos nobres se encarregou de difundir e reforçar privilégios. Com a constituição das classes sociais, a conservação do *status quo* passou a ser um dogma pedagógico e uma educação que respondesse a esse intento passou a ser julgada a mais adequada. Deste modo, a educação passou a não mais ser exclusivamente voltada para o bem comum, mas para o reforço de manutenção das classes dominantes sobre os dominados. “Para estas, a riqueza e o saber; para outras, o trabalho e a ignorância” (PONCE, 1986, p. 28).

A necessidade de especialização por consequência da divisão social do trabalho, da propriedade privada e das classes sociais gerou a necessidade de diferenciação da

educação. Desenvolvidas as forças produtivas, exigiam que se dedicassem exclusivamente a um ofício e apenas quem não estivesse ligado à produção material poderia se dedicar ao estudo da escrita (MACENO, 2011).

O autor adverte ainda que, com o surgimento da “[...] propriedade privada e a sociedade de classes, aparecem também, como consequências necessárias, uma religião com deuses, a educação secreta, a autoridade paterna, a submissão da mulher e dos filhos, e a separação entre os trabalhadores e sábios” (PONCE, 1986, p. 31). No entanto, ainda faltava uma instituição que, além de defender a nova forma privada de adquirir riquezas, legitimasse e perpetuasse a divisão de classes e o direito de explorar e dominar os que nada possuíam. Nasce o Estado. “Instrumento poderoso nas mãos da classe exploradora, o Estado teve no chefe supremo o seu representante e o seu cimo” (PONCE, 1986, p. 32). Sobre as finalidades da educação, Ponce (1986) é esclarecedor.

Para ser eficaz, toda educação imposta pelas classes proprietárias deve cumprir as três finalidades essenciais seguintes: 1º destruir os vestígios de qualquer tradição inimiga; 2º consolidar e ampliar a sua própria situação de classe dominante, e 3º prevenir uma possível rebelião das classes dominadas. No plano da educação, a classe dominante opera, assim, em três frentes distintas, e ainda que cada uma dessas frentes exija uma atenção desigual segundo as épocas, a classe dominante não as esquece nunca. No momento da história humana em que se efetua a transformação da sociedade primitiva em sociedade dividida em classes, a educação tem como fins específicos, a luta contra as tradições do comunismo tribal, a inculcação da ideia de que as classes dominantes só pretendem assegurar a vida das dominadas, e a vigilância atenta para extirpar e corrigir qualquer movimento de protesto por parte dos oprimidos (PONCE, 1986, p. 36).

Revela-se que o ideal pedagógico a ser perseguido pela classe dominante não vai ser o mesmo para todos, uma vez que os anseios das classes dominantes diferem dos da classe dominada. Os dominadores buscam, através da educação, inculcar nos dominados que a desigualdade é natural, portanto, deve ser aceita. Rebelar-se contra isso é inconcebível.

Historicamente, desde o início da sociedade dividida em classes, a educação tem sido utilizada de forma a perpetuar a dominação de uma classe (dominante) sobre a outra (dominada), ou seja, a manutenção do *status quo*.

Na sociedade escravista grega, a educação dos nobres estava inicialmente voltada para o incentivo às virtudes guerreiras, com predomínio em Esparta. Poucos sabiam ler e contar, os jovens eram proibidos de interessar-se por outros assuntos que não fossem exercícios militares.

A divisão do trabalho era pautada na escravidão, a prática de comercializar produtos se inicia tendo como responsáveis os escravos ou estrangeiros. A educação espartana tinha caráter classista, conforme expressa Ponce (1986, p. 42):

Integralmente dedicado a função de dominador e de guerreiro, o espartano nobre não cultivava outro saber que não o das armas, e não só reservava para si esses conhecimentos, como castigava ferozmente, nas classes oprimidas, todo e qualquer intento de compartilhá-lo ou de apropriar-se dele. Mas não contente de acentuar as diferenças na educação segundo as classes, o espartano ainda se esforçava para manter submissos e embrutecidos os escravos, por meio do terror e da embriaguez. Enquanto, por um lado, a educação reforçava o poder dos exploradores, frenava, pelo outro, as massas exploradas.

Já em Atenas, maior produtora de mercadorias do que Esparta, a organização não era estritamente militar. A expansão do comércio impunha mudanças na agricultura, bem como, por causa da intensa procura por lã, imensos campos eram de um só proprietário; assim, entre os próprios cidadãos, surgiam desigualdades, implicando também na educação.

Assim por exemplo, dos dois ginásios que funcionavam nos arredores de Atenas, no século VI a.C para a educação militar dos jovens, um deles – a Academia - estava destinado aos mais patrícios, enquanto que o outro- o Cinosarges - era frequentado pelos de situação um pouco inferior (PONCE, 1986, p. 44).

Por volta de ano 600 a.C, teve origem em Atenas a escola elementar com a função de ensinar a ler e a escrever. Tais escolas elementares eram regidas por particulares e os professores deveriam inculcar nos alunos valores de amor à pátria, às instituições e aos deuses. Ponce (1986, p. 51) ressalta alguns preceitos de Sólon que consideramos ilustrativos:

As crianças - afirma ele - devem, antes de tudo, aprender a nadar e ler; em seguida, os pobres devem se exercitar para a agricultura ou em uma indústria qualquer, ao passo que os ricos deveriam se preocupar com a música e a equitação e entregar-se à filosofia, à caça e a frequência ao ginásio. O filho do artesão, quando não continuava sendo um analfabeto (apesar da lei), apenas conseguia adquirir os mais elementares conhecimentos de leitura, escrita e cálculo. O filho do nobre, por outro lado, podia completar integralmente todo o programa de uma educação que compreendia todos os graus de ensino: escola elementar e palestra até os 14 anos, ginásio até os 16, efebria até os 18, cidadania, dos 20 aos 50, e vida diagógica dos 50 até a morte.

Na sociedade romana, “Os filhos dos proprietários recebiam a sua educação ao lado do pai, acompanhando-o nos seus trabalhos, escutando as suas observações, ajudando-o, nas tarefas mais simples” (PONCE, 1986, p. 61). Aos vinte anos, o jovem nobre tinha conhecimento sobre a terra e já havia assistido batalhas no exército e no Senado estando pronto para a vida pública. Em relação à instrução, recebera de algum escravo letrado. Quanto

à escola, o registro data de 449 a.C., uma escola particular como todas da época, para onde as famílias menos ricas mandavam seus filhos, enquanto as mais abastadas pagavam professores particulares.

O que possibilitou que a classe dominante grega e romana, filhos da nobreza, pudessem ter uma educação voltada para a equitação, a música, a filosofia, atividades corporais, etc. e desenvolver aspectos de suas potencialidades humanas foi o fato de estar alicerçada nas relações de produção escravista, ou seja, essa apropriação acontecia em detrimento das potencialidades e capacidades humanas dos escravos. Eram os escravos que, predominantemente, produziam a riqueza necessária para a manutenção das condições socialmente postas.

A economia feudal estava ancorada, em primeiro lugar, segundo Ponce (1986), no trabalho dos produtores servis que produziam para os senhores feudais e, em segundo lugar, nas riquezas aleatórias provenientes das guerras e saques que realizavam.

Do ponto de vista dos donos da terra, a servidão, representava uma real vantagem sobre a escravidão. Era necessário um grande capital para adquirir e manter os escravos necessários, ao passo que a servidão não requeria qualquer gasto; o servo custeava a sua própria vida, e todas as vicissitudes do trabalho corriam por sua conta. A servidão constituía o único modo dos que não possuíam a terra proverem o seu próprio sustento (PONCE, 1986, p. 85).

Ponce (1986) ressalta que as transformações sofridas pela sociedade no período do feudalismo repercutiram sobre a religião cristã que, perseguida inicialmente, tornou-se religião oficial do Império Romano. Em relação à educação, a igreja teve grande participação. De acordo com Ponce, no século VII, encontravam-se espalhados por todo o velho império vários monastérios, considerados as primeiras escolas medievais, que influenciavam nas escolas monásticas que se dividiam em duas categorias:

Um, destinadas à instrução dos futuros monges, chamadas “escolas para oblatas” em que ministrava a instrução religiosa necessária para a época, categoria essa que, no momento, não nos interessa, e outras, destinada á “instrução” da plebe, que eram verdadeiras “escolas monásticas” (PONCE, 1986, p. 91)

Ponce (1986) adverte que as escolas que se destinavam para a instrução da plebe não ensinavam a ler e tão pouco a escrever. O objetivo dessas escolas era somente familiarizar as massas com a doutrina cristã e, ao mesmo tempo, incutir nas massas as ideias de docilidade e conformidade com o *status quo*.

Os nobres não estavam preocupados com a instrução. De acordo com Ponce (1986), sua única preocupação era aumentar suas riquezas pela violência e pelos saques. Mesmo que soubessem ler e escrever, consideravam tais coisas de mulheres.

O xadrez e a poesia chegaram, no fim das contas, a constituir todos os seus adornos, da mesma forma que a equitação, o tiro com arco e a caça, todas as suas ocupações. A nobreza careceu de escolas no sentido estrito, mas não de educação. Com um sistema parecido a dos *efebos* da nobreza grega, a nobreza medieval formava os seus cavaleiros através de sucessivas “iniciações”. O jovem nobre vivia sob a tutela materna até os 7 anos, ocasião em que entrava como *pajem* ao serviço de um cavaleiro amigo. Aos quatorze, era promovido a *escudeiro*, e nessa qualidade acompanhava o seu cavaleiro às guerras, torneios e caçadas. Por volta dos vinte e um anos, era armado *cavaleiro* (PONCE, 1986, p. 93-94, grifos do autor).

Segundo Ponce (1986), não se sabe ao certo como se deu o surgimento da nova classe social que abalou as bases do feudalismo. Segundo ele, até o século X, as cidades eram apenas vilas miseráveis e seus habitantes eram artesãos e domésticos que trabalhavam para os senhores feudais, no entanto, a partir do século XI, com o surgimento do comércio, ocorre uma profunda transformação.

Até o momento, o senhor feudal, que era o dono da cidade, ou burgo, só tinha que comprar uns poucos objetos de luxo, provenientes do Oriente. Os camponeses dos seus domínios lhe traziam alimentos e as matérias-primas, que os artesãos da cidade trabalhavam. Mas tão logo entrou em circulação o dinheiro, o senhor feudal achou vantajoso permitir que os seus artesãos - mediante retribuição econômica - passassem a trabalhar para terceiros, ao mesmo tempo que achou interessante permitir a entrada de mercadorias nos seus castelos. *E assim, as cidades se transformaram em centros de comércio, onde produtores trocavam os seus produtos. Surgiu, então, uma profunda transformação: o que até ontem era apenas uma fortaleza, começava agora a ser um mercado.* Os seus habitantes, chamados burgueses, acabaram se fundindo em uma classe predisposta a uma vida pacífica e urbana, bem distinta da vida guerreira e rural, que era apanágio da nobreza (PONCE, 1986, p. 97, grifos do autor).

A sociedade moderna, discorrida por Saviani (2008a), trouxe consigo a urgência de generalização da escola, pois era necessário que a escrita fosse incorporada, algo que, até a Idade Média, era secundário. Nesse novo momento histórico, para que a sociedade se desenvolvesse, a educação básica deveria ser estendida a todos.

A escola está ligada a este processo, como agência educativa ligada às necessidades do progresso, às necessidades de hábitos civilizados, que corresponde à vida nas cidades. E a isto também está ligado o papel político da educação escolar enquanto formação para a cidadania, formação do cidadão. Significa formar para a vida na cidade, para ser sujeito de direitos e deveres na vida da sociedade moderna, centrada na cidade e na indústria. O que tivemos com este processo? Que a forma escolar emerge como forma dominante de educação na sociedade atual. Isto a tal ponto que a forma escolar passa a ser confundida com a educação propriamente dita. Assim,

hoje, quando pensamos em educação, automaticamente pensamos em escola. E por isso que quando se levantam bandeiras em prol da educação, o que está em causa é o problema escolar (SAVIANI, 2008a, p. 157).

Faz-se necessário pontuar que, nessa generalização da educação escolar, poderíamos cometer o erro de pensar que ela seria igual para as classes; não era o que ocorria. Nesse momento, também se percebe uma diferenciação da escola para os ricos com uma formação intelectual e outra para as massas limitada à escolarização básica para desenvolver habilidades essenciais para o processo produtivo.

Na sociedade burguesa, com o advento do Renascimento, a educação se propunha a formar homens de negócios que também fossem cultos cidadãos e hábeis diplomatas (PONCE, 1986).

É importante frisar que, no contexto atual, faz-se a equiparação quase que inconscientemente entre escola e educação. Estamos tão submersos nesse contexto de escolarização que identificamos a educação como processo de escolarização formal. Na verdade, a educação escolar tornou-se referência em educação, como modelo correto. Utilizamos, inclusive, os termos educação não formal quando queremos que os demais entendam a educação em sentido amplo.

Apoiando-se na concepção marxiana, pensamos que a função da educação deve ser de possibilitar ao indivíduo tornar-se membro do gênero humano, tendo como pressuposto a sua apropriação dos conhecimentos acumulados construídos pela humanidade. Assim:

[...] o processo de o indivíduo singular tornar-se membro do gênero humano passa pela necessária apropriação do patrimônio – material e espiritual – acumulado pela humanidade em cada momento histórico. É através dessa apropriação que este indivíduo singular vai se constituindo como membro do gênero humano. Por isso mesmo, todo obstáculo a essa apropriação é um impedimento para o pleno desenvolvimento do indivíduo como ser integralmente humano (TONET, 2012, p. 77).

Comungamos com a ideia de Saviani (2008a) de que a educação é ampla e que acontece em diversos espaços:

Educa-se, por exemplo, através dos sindicatos, dos partidos, das associações dos mais diversos tipos, através dos clubes, do esporte, dos clubes de mães. Educa-se através do trabalho, através da convivialidade do relacionamento informal das pessoas entre si. Daí se considera que a escola é uma entre essas muitas formas de educar e não é a que tem maior peso (SAVIANI, 2008a, p.158).

Mészáros (2008) concorda com tal afirmativa ao indicar que nosso processo de aprendizagem, nessa concepção ampla de educação e no sentido de aprendizagem contínua, dá-se fora das instituições formais, bem como ressalta que esses espaços, felizmente, não são controlados e manipulados de imediato pela estrutura formal, legalizada e sancionada.

A não apropriação dos conhecimentos construídos pela humanidade é, pois, um impedimento para que o indivíduo se torne integralmente humano. A sociedade capitalista, com suas contradições, não possibilita que essa formação integral se viabilize. Destaque-se que mesmo os indivíduos que fazem parte das camadas sociais privilegiadas também têm sua formação comprometida nesse tipo de sociabilidade, conforme Tonet (2012, p. 92):

[...] a propriedade privada, com a divisão do trabalho, também deu origem ao fenômeno da alienação, do qual participam não apenas os explorados, mas também os exploradores. Os explorados, por motivos óbvios. Os exploradores, porque o seu acesso à riqueza acumulada pressupõe uma relação que reduz à desumanização a maior parte da humanidade. Além disso, porque a divisão do trabalho faz com que eles mesmos sejam levados a privilegiar o lado espiritual e a menosprezar a atividade que é o fundamento por excelência do ser social, que é o trabalho. Por tudo isso, a formação dos próprios exploradores não pode deixar de ser unilateralizante e, de certa maneira, deformada.

Tonet (2012, p. 78) reitera a fragilidade da sociedade capitalista em oferecer uma educação para a formação integral do ser humano, segundo ele:

[...] na sociedade burguesa é proclamada a igualdade de todos os homens por natureza. O que significa que, em princípio, todos eles deveriam poder ter acesso ao conjunto do patrimônio humano. No entanto, como isso, de fato, não é possível (justifica-se essa impossibilidade pela desigualdade que resultaria da livre iniciativa, expressão do inato egoísmo humano), a dissociação entre discurso e realidade efetiva impõe-se como uma necessidade. Proclama-se o direito de todos a uma formação integral. Mas, de um lado, a maioria é excluída do acesso aos meios que possibilitariam essa formação e, de outro, essa mesma formação é definida privilegiando os aspectos espirituais: formação moral, artística, cultural, intelectual.

Nesse sentido, é indispensável debruçar-se acerca da educação sobre a égide do capital, no contexto de crise estrutural, bem como seus rebatimentos para formação do educador.

## 2.4 EDUCAÇÃO SOB A ÉGIDE DO CAPITAL

Entendemos que a educação foi fundada pelo trabalho tornando-se fundamental para a reprodução humana, uma vez que, através dela, podem ser repassados os conhecimentos adquiridos necessários para a continuidade da evolução da vida humana

social. Na comunidade primitiva, embora de forma rudimentar, a educação era coletiva e todos os conhecimentos eram de livre acesso a todos. Com a divisão da sociedade em classes, o conhecimento tornou-se segmentado, ou seja, cada segmento, de acordo com a sua classe social, tem o acesso a um determinado tipo de educação.

No contexto da sociedade de classes, a educação continua transmitindo valores, atitudes, comportamentos, conhecimentos etc. a todos os indivíduos, mas com uma ressalva: essa transmissão é feita de acordo com os interesses da classe dominante. E, de acordo com esses interesses, há uma enorme diferença entre o que cada classe deve saber. Enquanto os filhos da classe dominante se preparavam para serem os futuros dirigentes da sociedade, os filhos dos trabalhadores tiveram acesso ao conhecimento básico necessário à produção, habilitando-se profissionalmente para a execução de tarefas laborativas (FRERES, RABELO, MENDES SEGUNDO, 2008, p. 2).

A educação em sentido geral, como é sabido, tem, nas sociedades de classes, funções voltadas predominantemente para a reprodução e legitimação da ordem social vigente. A classe dominante objetiva produzir as subjetividades requeridas pelas relações sociais dominantes sem que a este papel seja redutível, fato este já bastante analisado. Entre os mecanismos de que se serve a classe dominante para reproduzir o que está posto, a educação – seja formal ou informal, sistemática ou assistemática – é uma forte aliada, pois contribui para a formação das posturas que concorrem para a adequação e a aceitação dos indivíduos à estrutura social, assim como, contraditoriamente, instrumentaliza aqueles que podem vir a criticar e questionar a própria realidade social.

Na sociabilidade burguesa, no entanto, na qual é apregoada a igualdade natural dos seres humanos, a educação deveria ser integral de forma que todos os indivíduos pudessem ter acesso a ela e a toda riqueza cultural e intelectual, porém não se percebe isso na realidade. Embora o discurso seja o da educação integral e de qualidade para todos, a realidade opera no sentido de reforçar o dualismo educacional por sobre as desigualdades sociais, efetivando na prática a máxima segundo a qual cada um que se dedique a aprender aquilo para qual a natureza convida. Noutras palavras, tal fundamento está presente, de modo singular, em toda sociedade de classe: educação para desenvolver todos os aspectos da personalidade humana, os físicos, os intelectuais, os estéticos e os espirituais para a elite; e preparação para o mercado de trabalho para a grande massa da população. O direito de todos à educação é universal, contudo esse princípio não se efetiva universalmente.

Por sua natureza, a sociedade burguesa está assentada em uma contradição insanável. A forma do trabalho, que lhe dá origem – a compra-e-venda de força de trabalho – leva à produção da desigualdade social. Esta é uma determinação

insuperável nos limites da sociedade burguesa. Não há como impor ao capital uma outra lógica que não seja a da sua auto-reprodução através da exploração do trabalho. Por outro lado, a reprodução do capital exige, também, e ao mesmo tempo, a instauração da igualdade formal. Capitalistas e trabalhadores são livres, iguais e proprietários e assim têm que ser para que o capitalismo se reproduza (TONET, 2012, p. 82).

Constatamos que no discurso existe igualdade, ou seja, na esfera da formalidade, no entanto, na esfera da realidade, existe a desigualdade real. No campo do discurso, a educação é integral e para todos, mas, no real, ela é inviabilizada pela própria contradição da sociabilidade capitalista. Assim, a educação no contexto da sociedade capitalista “torna-se um locus privilegiado para a reprodução das relações sociais alienadas” (FRERES; RABELO; MENDES SEGUNDO, 2008, p. 2). Assim:

A educação no sistema capitalista corresponde a uma educação voltada para atender às necessidades do capital em seu processo de expansão e acumulação ampliada. Produção da riqueza e homens são postos, sob o capital, numa relação invertida: não é a produção da riqueza material que está a serviço dos homens, mas o contrário: o que se produz não é para a coletividade, mas para alguns que se tornaram historicamente proprietários dos meios de produção e de subsistência. Estes buscam, em nome de um suposto desenvolvimento econômico, decidir quais os destinos da sociedade, bem como ela deve ser organizada, como deve pensar, como deve agir (FRERES; RABELO; MENDES SEGUNDO, 2008, p. 3).

A educação, poderoso instrumento para a formação dos indivíduos na sociedade capitalista, continua sendo instrumento de reprodução dos interesses das classes dominantes de forma ainda mais perversa porque, na aparência, apresenta uma formação de boa qualidade para todos quando, na essência, isso é apenas uma falácia (TONET, 2012). Nas palavras de Freres, Rabelo e Mendes Segundo (2008, p. 04),

[...] a educação transformou-se num lugar propício para a preparação para o trabalho, ou melhor, uma ocupação – além de servir para a inculcação ideológica nas subjetividades dos trabalhadores dos valores e ideias da classe dominante. No caso dessa sociedade, a educação vem servindo, predominantemente, como um espaço para a preparação para o trabalho explorado, alienado.

Nesse sentido, a educação “[...] foi ‘privatizada’, isto é, organizada, em seu acesso em seus conteúdos e formas, de modo a estar subsumida aos interesses das classes dominantes” (TONET, 2016, p. 173). Assim,

O acesso de todos a um determinado nível de conhecimento e de comportamento é imprescindível para a reprodução da própria sociedade capitalista. Não só os burgueses precisam ser preparados para dirigir a sociedade, mas também os trabalhadores precisam de um determinado nível de conhecimento e de

comportamento para que o sistema capitalista possa funcionar. A preparação da força de trabalho não pode se dar, como nos modos de produção anteriores, apenas no interior do próprio processo de trabalho. Além disso, a forma particular de sociabilidade capitalista, que se articula desigualdade social com igualdade formal, implica, por parte de todos e, portanto, também dos explorados, a adesão a esta forma de sociedade, sem que, para isso, tenha que ser utilizada, rotineiramente, a violência direta. Esta não deixará de existir, mas, apenas em determinados casos e, muitas vezes, como último recurso (TONET, 2016, p. 174).

Para Mészáros (2008), a função que a educação formal vem cumprindo na sociedade capitalista é a produção de conformidade e consenso o quanto puder nos limites da institucionalização e legalidade. Elas são parte de um sistema globalizante que induzem os indivíduos a uma aceitação ativa dos princípios orientadores da sociedade. Para ele:

A questão crucial, sob o domínio do capital, é assegurar que cada indivíduo adote como suas próprias as metas de reprodução objetivamente possíveis do sistema. Em outras palavras, no sentido verdadeiramente amplo do termo *educação*, trata-se de uma questão de “*internalização*” pelos indivíduos (...) da legitimidade da posição que lhes foi atribuída na hierarquia social, juntamente com suas expectativas “adequadas” e as formas de conduta “certas”, mais ou menos explicitamente estipuladas nesse bom trabalho, assegurando os parâmetros reprodutivos gerais do sistema do capital, a brutalidade e a violência podem ser relegadas a um segundo plano (embora de modo nenhum possam ser abandonadas) posto que são modalidades dispendiosas da imposição de valores, como de fato aconteceu no decurso do desenvolvimento capitalista moderno (MÉSZÁROS, 2008, p. 44).

No contexto das relações antagônicas entre as classes sociais, o papel diferenciador e seletivo da educação se evidencia na profunda heterogeneidade entre os dois tipos de sistema educacional: um, de má qualidade e público para os pobres; outro, com mais e melhores recursos materiais e humanos, privativo aos que podem bancar. Produz-se de tal distinção o conformismo quanto ao fracasso escolar dos alunos procedentes das camadas trabalhadoras que os fazem mergulhar em um sentimento de humilhação, incapacidade e inferioridade, assim como se produz, no outro polo em que se encontram os bem-nascidos, o sentimento de superioridade de classe.

Frente a essa realidade, enquanto os filhos dos ricos se preparam para ocupar os importantes cargos dirigentes, os filhos dos trabalhadores preparam-se, com um ensino insuficiente, para ocupar majoritariamente cargos e tarefas desvalorizados socialmente. Assim, no sistema capitalista, a educação serve para atender às necessidades do capital em seu processo de expansão e acumulação. A escola para a classe trabalhadora, na ótica dos interesses das classes dominantes, nada mais é do que um espaço voltado para a preparação para o mundo do trabalho, para o desenvolvimento das competências e das atitudes por ele requeridos para a formação de trabalhadores produtivos e subservientes.

No entanto, é necessário perceber que, ainda segundo o referido autor, a educação formal não seria uma força ideologicamente primária, ou seja, que teria o poder forte para a manutenção do sistema, mas também por si só não será capaz de fornecer alternativas emancipatórias radicais ao capital.

Para Tonet (2012), é impossível a efetivação de uma educação integral em que se leve em conta o ser humano nessa sociedade desumana e contraditória. O que é possível, então, segundo ele? Apenas atividades educativas que estejam inseridas na luta pela transformação radical da sociedade. Nesse sentido, contribuir com uma educação emancipatória, na atualidade, somente teria o significado de formar indivíduos comprometidos com um novo tipo de sociabilidade para além do capital.

Na sociedade de classes, a educação foi organizada em seus conteúdos e métodos de forma que pudesse atender aos interesses da classe dominante. Ressalte-se que, conforme se pode perceber, a educação, em seu sentido restrito, tem atendido a essa indicação desde seus primórdios. Nesse sentido, as desigualdades sociais eram aceitas como naturais e eram vistas como inquestionáveis. Em uma sociedade de classes, o interesse dominante será sempre o polo dominante da estruturação da educação, ou seja, a educação atuará de forma a impedir a ruptura com a ordem social estabelecida, tendo um caráter conservador em sua predominância (TONET, 2012).

Quem organiza a educação é, em última instância, o Estado e este, por mais que, em sua concretude, seja resultado da luta de classes, em sua essência, nunca deixa de ser um instrumento de defesa dos interesses da burguesia. Isto significa que não só o acesso, mas também as formas inclusive os conteúdos a serem transmitidos serão, de alguma forma, e sem que isso implique intencionalidade manifesta, clivados no sentido de favorecer a reprodução da sociedade burguesa. Todos os conhecimentos, ideias, valores, comportamentos e habilidades serão, de alguma forma, postos a serviço da continuidade da sociedade burguesa (TONET, 2016, p. 175).

Sobre a educação, Mészáros (1981, p. 260) salienta:

Nenhuma sociedade pode perdurar sem seu sistema de educação próprio [...] a questão crucial, para qualquer sociedade é reprodução bem sucedida desses indivíduos, cujos “fins próprios” não negam as potencialidades do sistema de produção predominante.

Para Mészáros (1981, p. 273), a educação tem duas funções principais na sociedade capitalista: “[...] (1) a produção das qualificações necessárias ao funcionamento da economia, (2) a formação de quadros e a elaboração dos métodos para controle político”.

Como dito anteriormente, no sistema capitalista, a educação, para a grande maioria, serve para atender às necessidades do capital em seu processo de expansão e acumulação. Portanto, a educação formal

Está profundamente integrada na totalidade dos processos sociais, e mesmo em relação à consciência do indivíduo suas funções são julgadas de acordo com sua razão de ser, identificável na sociedade como um todo. [...] O sistema educacional formal da sociedade não pode funcionar de acordo com cada estrutura educacional geral [...] a crise das instituições educacionais é uma crise da totalidade dos processos dos quais a educação formal é apenas uma parte (MÉSZÁROS, 1981, p. 272).

Sader (2008, p. 15), ao prefaciando o livro *A educação para além do capital*, ressalta que a educação se tornou instrumento dos estigmas da sociedade capitalista, ou seja, “[...] tornou-se peça de um processo de acumulação de capital e de estabelecimento de um consenso que torna possível a reprodução do injusto sistema de classes. [...] agora é mecanismo de perpetuação e reprodução desse sistema”.

Assim, para Mézáros, a questão central é que o capital necessita assegurar que cada indivíduo internalize como próprias as metas de reprodução. A educação, então, funciona no sentido de garantir os parâmetros reprodutivos, mesmo que os indivíduos não participem das instituições formais, também devem ser induzidos a uma aceitação passiva dos “[...] princípios reprodutivos orientadores dominantes na própria sociedade adequados a sua posição na ordem social, e de acordo com as tarefas reprodutivas que lhe foram atribuídas” (MÉSZÁROS, 2008, p. 44).

A sociedade capitalista resguarda com vigor não apenas seu sistema de educação contínua, mas simultaneamente também de doutrinação permanente, mesmo quando a doutrinação que impregna tudo parece ser o que é, por ser tratada como uma ideologia vigente “consensualmente internalizada” como sistema de crença positivo compartilhado de maneira legítima pela “sociedade livre” estabelecida e totalmente não objetável. Ademais o que torna as coisas ainda piores é que a educação contínua do sistema do capital tem como cerne asserção de que a própria ordem social estabelecida não precisa de nenhuma mudança significativa (MÉSZÁROS, 2008, p. 82).

A ideologia dominante é tão forte e conscientemente introjetada no sujeito que parece impossível pensar sobre outro tipo de sociabilidade, bem como a aceitação da realidade como tal se apresenta como única alternativa.

O grave e incorrigível defeito do capital consiste, segundo Mézáros (2008), na alienação de mediações de segunda ordem como o Estado, pois o capital não sobreviveria sem estas que impõem uma forma alienada de mediação. Nesse sentido:

A alternativa concreta a essa forma de controlar a reprodução metabólica social só pode ser a automeiação, na inseparabilidade do autocontrole e da autorrealização através da liberdade substantiva e da igualdade, numa ordem social reprodutiva conscientemente regulada pelos indivíduos associados. É também inseparável dos valores escolhidos pelos próprios indivíduos sociais, de acordo com suas reais necessidades, em vez de lhes serem impostos - sob a forma de apetites totalmente artificiais, pelos imperativos reificados da acumulação lucrativa do capital, como é o caso de hoje. Nenhum desses objetivos emancipadores é concebível sem a intervenção ativa da educação, entendida na sua orientação concreta, no sentido de uma ordem social que vá além dos limites do capital (MÉSZÁROS, 2008, p. 72-73).

Ainda para este autor, o que deve ser combatido e alterado radicalmente é todo o sistema de internalização em suas dimensões visíveis ou ocultas, ou seja, romper de forma real com a lógica do capital na área da educação. Para isso:

Necessitamos, então, urgentemente, de uma atividade de “contrainternalização”, coerente e sustentada que, no entanto, não se esgote apenas na negação - não importando quão necessário isso seja como uma nova fase nesse empreendimento - e que defina seus objetivos fundamentais, como a criação de uma alternativa abrangente concretamente sustentável ao que já existe (MÉSZÁROS, 2008, p. 56).

De acordo com Maceno (2016, p. 161), para que a educação funcione como contrainternalização ela deverá:

[...] formar uma consciência socialista. Socialista inclusive no sentido de que esta consciência não seja contemplativa, mas que se posicione praticamente (de modo concreto e por ações concretas). Uma prática educacional com essa pretensão deve demonstrar, como ressalta Mézáros (2005) a necessidade imperiosamente alarmante da superação do regime do capital que sinaliza com as consequências destruidoras de sua crise estrutural.

Mészáros defende que a educação deve adotar a totalidade das práticas políticas educacionais e culturais mais amplas que vislumbrem as transformações emancipatórias e se oponham estrategicamente às concepções dominantes de educação.

O papel da educação é soberano, tanto para a elaboração de estratégias apropriadas e adequadas para mudar as condições objetivas de reprodução, como para a automudança consciente dos indivíduos chamados a concretizar a criação de uma nova ordem social metabólica radicalmente diferente (MÉSZÁROS, 2008, p. 65).

Nesse sentido, a educação que pretenda ser transformadora deve estar articulada a um projeto também transformador das relações de produção. Segundo o autor supracitado, somente assim “poderia realizar seu grande mandato educativo” (MÉSZÁROS, 2008).

Na concepção meszariana, “[...] não pode haver uma solução efetiva para a autoalienação do trabalho sem que se promova, conscienciosamente, a universalização conjunta do trabalho e da educação” (MÉSZÁROS, 2008, p. 67).

Apesar de existir uma classe dominante que se utiliza de todas as formas para continuar dominante, não podemos pensar que isso se dá de forma tranquila, ao contrário, existe o antagonismo de classe que implica, dentre outras coisas, no surgimento de propostas diferentes das conservadoras, com valores, fundamentos e objetivos distintos e que buscam uma forma de educação que vá além da sociedade já instaurada. “Para que serve o sistema educacional - mais ainda, quando público -, se não for para lutar contra a alienação? Para ajudar a decifrar os enigmas do mundo, sobretudo o do estranhamento de um mundo produzido pelos próprios homens?” (MÉSZÁROS, 2008, p. 17).

É impossível romper com esse sistema sem a intervenção efetiva da educação concebida em seu sentido amplo, não restrito à escola, mas em todos os aspectos em que ela ocorre, pois “[...] a aprendizagem é a nossa própria vida, desde a juventude até a velhice” (PARACELSO apud MÉSZÁROS, 2008, p. 27). [...] “É por isso necessário romper com a lógica do capital se quisermos completar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente” (MÉSZÁROS, 2008, p. 27).

Diante da exposição feita sobre a educação no contexto da sociabilidade capitalista, a pergunta sobre o que deve ser feito para que possa alcançar outro patamar de educação radicalmente novo e que propicie acesso ao conhecimento a todo indivíduo humano surge inevitavelmente. Mézáros (2008, p. 76) vai advogar que a educação tem uma contribuição inquestionável, especialmente em seu sentido amplo: para ele, a educação “[...] pode e deve ser articulada adequadamente e redefinida constantemente no seu inter-relacionamento dialético com as condições cambiantes e as necessidades de transformação social emancipadora e progressista em curso”.

A educação, ainda que possua limites, pode contribuir, atuando a contrapelo da história, favorecendo os meios para tornar possível o desvelamento das determinações econômicas e políticas subjacentes à realidade social e municiando o movimento social organizado de caráter revolucionário com os requisitos intelectuais necessários para aumentar a capacidade e o vigor requeridos para uma crítica ao capitalismo.

### 3 A EDUCAÇÃO ENQUANTO MERCADORIA

Parece salutar tratar a temática da mercantilização por seus fundamentos e, para isso, faremos uso dos escritos de Marx em *O Capital*, Livro I (2013), bem como de alguns de seus intérpretes na busca de entender, em primeiro lugar, o conceito de mercadoria para, em seguida, apropriarmo-nos dessa totalidade inicialmente caótica até outra, rica de determinações. Deste modo, aproximar-nos-emos do nosso objeto para entendê-lo no processo e nos fundamentos que o tornam uma mercadoria, ou seja, compreender o processo da mercantilização da educação.

Nesse sentido, faremos a exposição de um estudo sistemático através da leitura imanente do capítulo um do primeiro livro d'*O Capital*. Quando nos deparamos com a narrativa de Marx, sentimo-nos convidados a seguir os mesmos passos que ele na descoberta das categorias. Apesar de estarmos redescobrimo o já descoberto, expondo o já ricamente exposto pelo próprio Marx; para nós, é algo novo, vez que a pesquisa é sempre algo a ser conhecido pelo pesquisador.

Neste capítulo, apresentamos a educação sob a lógica do sistema capitalista que, tendencialmente, transforma toda a produção humana em mercadoria. Dessa forma, discutiremos, inicialmente, a mercadoria como categoria célula da sociedade burguesa, em seguida, trataremos sobre a transformação da educação em mercadoria no processo de mercantilização da educação superior.

#### 3.1 A MERCADORIA COMO CÉLULA DA SOCIEDADE BURGUESA E SEU DUPLO CARÁTER: VALOR DE USO E VALOR DE TROCA

No primeiro capítulo do livro *O Capital*, intitulado *A mercadoria*, Marx parte da característica mais aparente, a mercadoria, para explicar a origem da riqueza capitalista. Faremos esse percurso com ele, através da leitura imanente já referida acima, na tentativa de entender e explicar todas as características inerentes à mercadoria das quais faremos uso no desvelar do objeto em estudo. Marx (2013) narra os seus passos metodológicos ao descobrir, categorizar e nomear as formas de ser encontradas em seus estudos, bem como o movimento de retomada da realidade para uma nova observação e descoberta das determinações reais das formas de ser descobertas.

Teixeira (1995) justifica o fato de Marx iniciar sua análise pela mercadoria enfatizando que

A aparência imediata das sociedades onde domina o modo de produção capitalista se caracteriza por um imenso e renovado fluxo de mercadorias, por uma circulação de coisas que assume a forma de um movimento em espiral de compras e vendas que recomeçam todos os dias e em todos os lugares. Esse movimento cíclico que parte sempre do mesmo ponto, vender para comprar e comprar para vender, aparece na comercialização, ou dos mesmos produtos renascidos pela produção, ou de novos exemplares de mercadorias que surgem para atender às novas necessidades criadas por aquele movimento mesmo (TEIXEIRA, 1995, p. 64).

Assim, a ordem social capitalista vigente, segundo Marx (2013), aparece-nos sob a forma de coleção de mercadorias que podem ser tanto as que nos satisfazem materialmente para contentar as necessidades de vestimenta, alimentação, etc., quanto as que nos atendem espiritualmente, arte e educação, por exemplo. Para Marx, isso é indiferente. A mercadoria é, pois, um objeto externo que, por meio de suas propriedades, satisfaz necessidades humanas de quaisquer tipos. A mercadoria é, antes de tudo, um produto da construção material humana, possuindo um duplo caráter, valor de uso e valor de troca.

Devido à característica aparente da mercadoria de ser útil ao ser humano, ela pode ser observada em nosso cotidiano. Marx denominou tal característica de valor de uso. O valor de uso trata-se da utilidade, da forma em que o ser humano pode utilizar a mercadoria; no entanto, o autor ressalta que tal utilidade não flutua no ar. Ela é

Condicionada pelas propriedades do corpo da mercadoria [*Warenkörper*], ela não existe sem esse corpo. Por isso, o próprio corpo da mercadoria, como ferro, trigo, diamante etc., é um valor de uso ou um bem. Esse seu caráter não depende do fato de a apropriação de suas qualidades úteis custar muito ou pouco trabalho aos homens. Na consideração do valor de uso será sempre pressuposta sua determinidade [*Bestimmtheit*] quantitativa, como uma dúzia de relógios, 1 braça de linho, 1 tonelada de ferro etc. Os valores de uso das mercadorias fornecem o material para uma disciplina específica, a merceologia. O valor de uso se efetiva apenas no uso ou no consumo. Os valores de uso formam o conteúdo material da riqueza, qualquer que seja a forma social desta (MARX, 2013, p. 114).

Infere-se, portanto, que o valor de uso está diretamente relacionado aos aspectos qualitativos da mercadoria, ou seja, com as qualidades que a faz útil ao ser humano, que satisfazem as necessidades reais ou imaginárias do homem.

Nesse sentido, são características do valor de uso: 1) determinado pela sua utilidade, 2) compõe o corpo da mercadoria, 3) é o conteúdo material da riqueza, 4) se efetiva no consumo e 5) compõe o suporte material do valor de troca.

O valor de uso, portanto, é determinado pela utilidade, ou seja, por ser útil ao ser humano e satisfazer suas necessidades, é parte componente do corpo da mercadoria, é

inseparável dela. O valor de uso efetiva-se no consumo porque, se a mercadoria não fosse consumida, não faria jus a sua existência, ou seja, não seria necessária.

Outro aspecto que compõe a mercadoria é o valor de troca. Esse diz respeito à capacidade dela de intercambiar-se com outros objetos de natureza diferente, que não podem ter valor de uso para seu possuidor, interessando-lhe, portanto, o valor de troca.

Como a mercadoria produzida não pode ter valor de uso para seu produtor – caso tivesse, ele não a trocaria –, é necessário que se tenha uma produção para além da necessidade imediata do produtor e uma divisão social do trabalho, pois os produtores devem produzir mercadorias diferentes entre si para estabelecer as trocas.

Se o valor de uso diz respeito ao aspecto qualitativo da mercadoria, o valor de troca diz respeito ao aspecto quantitativo, que permite que produtos do trabalho de naturezas diferentes serem tratados como iguais no momento da troca. Ex.: 1 camisa = 500g de bolo.

Podemos considerar, então, a mercadoria como a unidade indissociável entre o valor de uso e o valor de troca. Marx não para sua exposição por aí, pois percebe que ainda se encontra na aparência da mercadoria, portanto se dirige à busca da essência. Buscaremos, com ele, uma maior aproximação do real. Nesse momento, Marx analisa a mercadoria sobre o aspecto do valor de troca. Diz o autor:

[...] a relação quantitativa, a proporção na qual valores de uso de um tipo são trocados por valores de uso de outro tipo, uma relação que se altera constantemente no tempo e no espaço. Por isso, o valor de troca parece algo acidental e puramente relativo, um valor de troca intrínseco, imanente à mercadoria (*valeur intrinsèque*); portanto, uma *contradictio in adjecto* [contradição nos próprios termos]. (MARX, 2013, p. 114).

Nesse percurso, Marx descobre que valores de troca expressam algo igual e que são o modo de expressão, ou seja, a forma de manifestação de um conteúdo que dele não pode ser distinguido. Carcanholo (s/d) explica que são trocados valores de uso de um tipo por valores de uso de outro tipo, significando, segundo o referido autor, que a mercadoria não tem um único valor de troca, mas diferentes valores de troca. O que fica claramente expresso quando Marx (2013, p. 115) exemplifica:

Tomemos, ainda, duas mercadorias, por exemplo, trigo e ferro. Qualquer que seja sua relação de troca, ela é sempre representável por uma equação em que uma dada quantidade de trigo é igualada a uma quantidade qualquer de ferro, por exemplo, 1 *quarter* de trigo = *a* quintais de ferro. O que mostra essa equação? Que algo comum de mesma grandeza existe em duas coisas diferentes, em 1 *quarter* de trigo e em *a* quintais de ferro. Ambas são, portanto, iguais a uma terceira, que, em si mesma, não é nem uma nem outra. Cada uma delas, na medida em que é valor de troca, tem, portanto, de ser redutível a essa terceira.

A mercadoria tem diversificados valores de troca quanto diversas mercadorias existirem e ela for capaz de ser trocada por elas. Para facilitar as relações mercantis, no entanto, os homens históricos desenvolveram formas de estabelecer um equivalente geral no qual todas as mercadorias existentes expressariam o seu valor de troca proporcionalmente. Isso porque, qualquer alteração no processo de produção, ou seja na produtividade, interfere na quantificação desse valor de troca. A questão seria como equiparar e tornar iguais coisas tão diferentes. “Os valores de troca têm que ser reduzidos a algo em comum, com relação ao qual eles representam um mais ou um menos” (MARX, 2013, p. 115).

Para Marx, este algo comum não seria uma característica física ou química ou ainda uma propriedade natural, pois tais características dizem respeito somente ao valor de uso e, como exposto anteriormente, a mercadoria é, ao mesmo tempo, valor de uso e valor de troca. Consideradas “[...] como valores de uso, as mercadorias, são antes de tudo, de diferente qualidade; como valores de troca, elas podem ser apenas de quantidade diferente, sem conter, portanto, nenhum átomo de valor de uso” (MARX, 2013, p. 116). Então, Marx faz a abstração do valor de uso da mercadoria, o que não quer dizer que o valor de uso não exista; Marx o isola, ou seja, deixa de levar em consideração abstratamente para analisar especificamente o valor de troca e conclui que o que resta de semelhante entre as mercadorias é o fato de todas elas serem fruto do trabalho humano. Marx (2013, p. 116) segue em sua explicação:

Mas mesmo o produto do trabalho já se transformou em nossas mãos. Se abstraímos seu valor de uso, abstraímos também os componentes [*Bestandteilen*] e formas corpóreas que fazem dele um valor de uso. O produto não é mais uma mesa, uma casa, um fio ou qualquer outra coisa útil. Todas as suas qualidades sensíveis foram apagadas. E também já não é mais o produto do carpinteiro, do pedreiro, do fiandeiro ou de qualquer outro trabalho produtivo determinado. Com o caráter útil dos produtos do trabalho desaparece o caráter útil dos trabalhos neles representados e, portanto, também as diferentes formas concretas desses trabalhos, que não mais se distinguem uns dos outros, sendo todos reduzidos a trabalho humano igual, a trabalho humano abstrato.

Desta forma, Marx nos leva a compreender que, na aparência inicial, víamos valor de uso e de troca de maneira indiferenciada, no entanto, quando abstraímos, passamos a vê-los separadamente. Se, portanto, abstrairmos novamente, agora, o valor de uso dos produtos do trabalho restará somente o seu valor. O elemento comum é o valor que se apresenta a nós como forma no valor de troca das mercadorias, ou seja, o valor de troca não é nada mais que a manifestação do valor, a expressão do valor.

É o valor que faz com que mercadorias de diferentes tipos sejam trocadas proporcionalmente. O valor é, para Marx, o tempo médio socialmente necessário para a produção da mercadoria.

Podemos, então, concluir, com Marx, que o valor das mercadorias vem do fato de que elas são trabalho humano abstrato materializado, ou seja, a quantidade de trabalho humano contido nelas. A quantidade de trabalho contido nas mercadorias, por sua vez, é medida por seu tempo de duração; e o tempo possui suas frações em horas, dias, etc. É necessário ressaltar que não é o tempo individual do trabalho que é levado em conta, mas o tempo socialmente necessário. Nas palavras de Marx (2013, p. 117),

[...] o trabalho que constitui a substância dos valores é trabalho humano igual, dispêndio da mesma força de trabalho humana. A força de trabalho conjunta da sociedade, que se apresenta nos valores do mundo das mercadorias, vale aqui como uma única força de trabalho humana, embora consista em inumeráveis forças de trabalho individuais. Cada uma dessas forças de trabalho individuais é a mesma força de trabalho humana que a outra, na medida em que possui o caráter de uma força de trabalho social média e atua como tal força de trabalho social média; portanto, na medida em que, para a produção de uma mercadoria, ela só precisa do tempo de trabalho em média necessário ou tempo de trabalho socialmente necessário.

O tempo de trabalho socialmente necessário é aquele exigido “[...] para produzir um valor de uso qualquer sob as condições normais para uma dada sociedade e com o grau social médio de destreza e intensidade de trabalho” (MARX, 2013, p. 177), então, o que determina a grandeza do valor da mercadoria é a quantidade de trabalho socialmente necessário para a sua produção. Com isso, fica claro que, caso algum produtor individual queira fazer seu produto em um tempo maior, imaginando que, gastando mais tempo na produção, seu produto terá mais valor, estará fadado à falência. O que se leva em consideração não é o tempo individual, mas o tempo socialmente necessário para a produção de determinada mercadoria, pois o valor é o tempo socialmente necessário e, “[...] portanto, é unicamente a quantidade de trabalho socialmente necessário ou tempo de trabalho socialmente necessário para a produção de um valor de uso que determina a grandeza de seu valor” (MARX, 2013, p. 177), assim, “o valor de uma mercadoria está para o valor de qualquer outra mercadoria assim como o tempo de trabalho necessário para a produção de uma está para o tempo de trabalho necessário para a produção de outra” (MARX, 2013, p. 177).

Faz-se mister ressaltar que a grandeza do valor de uma determinada mercadoria permanece constante, assim como, o tempo de trabalho necessário para a produção dela. O

que faz com que o tempo de trabalho varie são as mudanças das forças produtivas determinadas por variadas circunstâncias, como maior ou menor grau de habilidade do trabalhador, grau de desenvolvimento da ciência e tecnologia, da organização social do processo produtivo, volume e eficácia dos meios de produção e as condições naturais.

Em relação às condições naturais, imaginemos que, em tempos de chuva aqui no Ceará, o feijão custe bem mais barato do que durante o período de estiagem. Isso ocorre porque o tempo de produção do feijão no período chuvoso é bem menor do que no período de estiagem. No período de estiagem, como o tempo de produção é maior, o valor também o é, por consequência, o preço, que é expressão monetária do valor, também é maior.

Marx (2013, p. 118) sintetiza em uma regra geral essa relação:

[...] quanto maior é a força produtiva do trabalho, menor é o tempo de trabalho requerido para a produção de um artigo, menor a massa de trabalho nele cristalizada e menor seu valor. Inversamente, quanto menor a força produtiva do trabalho, maior o tempo de trabalho necessário para a produção de um artigo e maior seu valor. Assim, a grandeza de valor de uma mercadoria varia na razão direta da quantidade de trabalho que nela é realizado e na razão inversa da força produtiva desse trabalho.

Um objeto pode apresentar valor de uso e não ser mercadoria, como acontece com os elementos naturais. Por exemplo, se em nosso quintal temos cajueiros, ele produz cajus e castanhas. Eles são para nós valores de uso. Ao consumi-los, fazemos deles úteis para nossa sobrevivência, nisso não há nenhuma relação de mercado porque o objeto/coisa/fruta pode apresentar valor de uso e não ser mercadoria, quando ela satisfaz a necessidade individual. No caso, o caju e a castanha satisfazem a nossa necessidade individual. O caju e a castanha passariam a ser mercadoria se, levados a um mercado ou feira, fizéssemos deles objetos de troca. Ainda: um indivíduo pode plantar caju e doar a um amigo o que, para ele, não mais satisfaz nenhuma necessidade.

Passa a ser mercadoria aquilo que é produzido não apenas como valor de uso individual, mas como valor de uso para outros, valor de uso social, ou seja, torna-se mercadoria quando, por meio da troca, esse valor de uso é transferido para outro, tornando-se valor de uso para outro. Nenhuma coisa pode ter valor sem ser objeto de uso, se é inútil não tem valor (MARX, 2013).

Percorremos, juntamente com Marx (2013), a descoberta da aparência da mercadoria como valor de uso, depois, captamos outra característica da mercadoria, a capacidade de se intercambiar com outras mercadorias, ou seja, seu valor de troca. Aprofundamos ainda mais a questão, já que precisávamos perceber o que permite a troca de

mercadorias. Identificamos, então, o trabalho humano abstrato faz com que a mercadoria possa ser equiparada diante das suas diferentes características. Nossa análise, entretanto, não pode parar por aqui, pois ainda há nuances da mercadoria a desvelar.

Acreditamos que, com essa análise d'*O capital*, podemos entender o movimento real da mercadoria, buscando auxílio em alguns intérpretes de Marx, a fim de clarificar nossas compreensões e fazer relações claras e precisas sobre nosso objeto. O pensamento de Marx é dialético, portanto, retornamos diversas vezes ao discurso inicial a fim de aprofundar a essência da mercadoria. No movimento dialético sobre as diversas categorias, percebemos que elas não estão separadas, ao contrário, elas são intrínsecas, interligadas: um emaranhado de ideias conectadas que devemos nos debruçar a fim de desenrolar e clarificar nosso pensamento. Deter-nos-emos sobre a categoria trabalho ainda na perspectiva da mercadoria, fazendo algumas mediações para melhor compreensão.

Se o produto do trabalho apresenta duas formas que são antagônicas e, ao mesmo tempo, o mesmo produto: valor de uso *versus* valor de troca; o processo que produz essa unidade indissociável da mercadoria seria também dois processos de trabalho?

De fato, não são dois trabalhos, mas o mesmo, contudo sob dois aspectos: o trabalho produtor de valor de uso, que Marx chama de trabalho concreto, e o trabalho produtor de valor de troca, portanto, de valor, o trabalho abstrato. O trabalho, assim como a mercadoria, apresenta também um duplo caráter, trabalho concreto e trabalho abstrato.

O trabalho concreto é, pois, a relação eterna entre o homem e a natureza independente de toda e qualquer forma social, ou seja, em qualquer tipo de sociedade, o trabalho concreto se fará necessário como condição para a existência humana. O trabalho abstrato “[...] revela as determinações da organização social do trabalho numa forma de produção historicamente determinada: a forma capitalista de produção” (TEIXEIRA, 1995, p. 70).

Destarte, o mecanismo pelo qual a sociedade estampa o valor nas coisas é o trabalho humano, pois, ao igualar duas mercadorias diferentes em quantidades diferentes, iguala-se o trabalho que fora despendido na produção dessas mercadorias, no entanto, esses trabalhos são objetivamente distintos entre si, mas eles se fazem iguais pelo mercado que abstrai suas diferenças.

Assim da mesma maneira que a mercadoria é a unidade em dois aspectos (valor de uso e valor), o trabalho mercantil (especialmente na sociedade mercantil por excelência, que é a sociedade capitalista) é ao mesmo tempo trabalho concreto (útil) e trabalho abstrato. É trabalho concreto (útil) na medida em que prestamos atenção nas suas propriedades específicas as que permitem distinguir entre o trabalho de um

tipo do trabalho de outro. É trabalho abstrato na medida em que consideramos como simples trabalho humano indistinto (CARCANHOLO, s/d, p. 11).

Marx afirma que no trabalho concreto estão contidas as qualidades do trabalho, as especificidades de cada tipo de trabalho corporificado nos valores de uso. Diz o autor:

[...] no valor de uso de toda mercadoria reside uma determinada atividade produtiva adequada a um fim, ou trabalho útil. Valores de uso não podem confrontar-se com mercadorias se neles não residem trabalhos úteis qualitativamente distintos (MARX, 2013, p. 120).

No trabalho abstrato, essas especificidades somem ao desaparecerem as qualidades dos produtos do trabalho para tornarem-se valores de troca e serem quantificados pelo seu valor. Nas palavras de Marx (2013, p. 148),

A partir desse momento, os trabalhos privados dos produtores assumem, de fato, um duplo caráter social. Por um lado, como trabalhos úteis determinados, eles têm de satisfazer uma determinada necessidade social e, desse modo, conservar a si mesmos como elos do trabalho total, do sistema natural-espontâneo da divisão social do trabalho. Por outro lado, eles só satisfazem as múltiplas necessidades de seus próprios produtores na medida em que cada trabalho privado e útil particular é permutável por qualquer outro tipo útil de trabalho privado, portanto, na medida em que lhe é equivalente. A igualdade *toto coelo* [plena] dos diferentes trabalhos só pode consistir numa abstração de sua desigualdade real, na redução desses trabalhos ao seu caráter comum como dispêndio de força humana de trabalho, como trabalho humano abstrato.

Teixeira (1995) chama a atenção para o fato de que, ao confrontar como mercadorias os produtos dos trabalhos privados autônomos e independentes, o trabalho assume a sua qualidade social nova de trabalho abstrato. Com isso, não se quer dizer que o trabalho concreto desaparece no capitalismo, mas que ele é subsumido no trabalho abstrato.

De sorte que, assim sendo, aquele intercâmbio original do homem com a natureza se manifesta no capitalismo sob a forma de relações de assalariamento, que definem a priori a relação com os produtos resultantes daquele intercâmbio originário homem-natureza. A atividade produtiva, mediação universal do intercâmbio entre homem e natureza, é mediada por novas relações sociais, que aparecem como uma mediação da mediação (TONET, 1995, p. 70).

No entendimento do referido autor, na esteira de Marx, trabalho abstrato é

[...] uma forma histórica de igualação ou socialização dos diversos trabalhos privados que se realizam independentemente uns dos outros. Na forma social capitalista, porque os homens se defrontam como produtores privados de mercadorias, seus produtores só podem participar do sistema de realização das necessidades sociais mediante a troca. Ao trocarem seus produtos uns pelos outros

os produtores estão, na verdade, igualando entre si seus diferentes trabalhos, embora não tenham consciência (TONET, 1995, p. 71).

Nesse processo, nem sempre o trabalhador é consciente de que, ao trocar suas mercadorias, está igualando seus trabalhos, ou seja, os trabalhos particulares foram igualados qualitativamente; diferentes somente em relação a sua quantidade.

O trabalho humano concreto, então, pode ser definido como eterna relação entre o homem e a natureza, como condição para a existência humana e independente de qualquer tipo de sociabilidade, ou seja, é necessário para a sobrevivência humana.

O trabalho abstrato expressa as características da organização social na sociedade capitalista, sendo, nesse sentido, uma modalidade histórica de organização para a produção e distribuição de riqueza social. De forma mais específica, o trabalho humano abstrato expressa uma igualização do trabalho o que implica em um movimento de redução dos trabalhos humanos concretos (simples e qualificados) em um único que seja qualitativamente idêntico, mas quantitativamente distinto.

Teixeira (2005) ressalta que, no capitalismo, o trabalho se transformou em um mero meio de criar riquezas, por isso, a abstração feita por Marx para chegar ao entendimento de que é trabalho humano abstrato que cria o valor é, pois, uma abstração real.

Se é o trabalho humano abstrato que cria valor, ele só pode existir em relações de troca de mercadorias, pois “[...] quando a troca é a forma dominante do trabalho social e a produção é produção especialmente para a troca, já no processo de produção o trabalho possui caráter de trabalho abstrato” (TEIXEIRA, 2005, p. 76).

Marx (2013, p. 124) sintetiza os conceitos de trabalho da seguinte forma:

Todo trabalho é, por um lado, dispêndio de força humana de trabalho em sentido fisiológico, e graças a essa propriedade de trabalho humano igual ou abstrato ele gera o valor das mercadorias. Por outro lado, todo trabalho é dispêndio de força humana de trabalho numa forma específica, determinada à realização de um fim, e, nessa qualidade de trabalho concreto e útil, ele produz valores de uso.

As mercadorias se apresentam, então, como valores de uso e, ao mesmo tempo, são suportes de valor, ou seja, são mercadorias porque possuem o duplo caráter, a saber: forma de valor de uso e forma de valor.

Após essa extensa exposição, podemos afirmar que a educação, no modo de produção capitalista – assim como a saúde, o lazer, o esporte, etc. – é uma mercadoria, pois, em muitos casos, a apropriação dessa produção humana só é possível mediante a troca de

equivalentes. É uma mercadoria porque está ancorada no estudo desse duplo caráter que a mercadoria possui: valor de uso, valor e sua expressão, valor de troca.

O valor de uso da educação pode ser percebido facilmente, já que ela é indispensável para o desenvolvimento da humanidade, conforme expusemos na revisão de literatura. Nesse sentido, ela é útil para o ser humano como mecanismo de apropriação das objetivações humanas e, portanto, seu valor de uso reside nesse fato, nas palavras de Marx (2013, p. 114): “a utilidade que ela tem faz dela um valor de uso”. De fato, a educação tem utilidade para o ser humano, no entanto, na sociabilidade capitalista, o valor de uso da educação está subordinado ao seu valor de troca.

Em relação à educação formal em seu sentido *strito*, formação superior em Pedagogia mais especificamente, através da educação, conseguimos acessar os estudos, teorias sobre o campo pedagógico no qual o estudante atuará, assim, o futuro professor é municiado de conhecimentos inerentes ao seu campo de trabalho.

Presentemente, tais relações sociais, essencialmente sustentadas entre os detentores da força de trabalho e os donos dos meios de produção, inserem-se no novo momento da produção capitalista cuja principal característica é a crise de realização do valor de troca, ou seja, uma crise no próprio processo de valorização do capital, por isso ela é conhecida como crise estrutural do capital (MÉSZÁROS, 2002). Dada a necessidade de se recriar para manter-se, o capital utiliza-se de vários artifícios para obter lucro: põs a educação no rol das mercadorias, dando a ela um preço, por exemplo.

### 3.2 A EDUCAÇÃO ENQUANTO MERCADORIA: O PROCESSO DE MERCANTILIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Como Marx preconizara, chegamos aos tempos em que tudo pode ser vendido. Nesse caso, ao referir-se à sociedade capitalista, constata que

[...] (a) ela seria compelida a aumentar incessantemente a massa de mercadorias, fosse pela maior capacidade de produzi-las, fosse pela transformação de mais bens, materiais ou simbólicos, em mercadoria; no limite, tudo seria transformado em mercadoria; (b) ela seria compelida a ampliar o espaço geográfico inserido no circuito mercantil, de modo que mais riquezas e mais populações dele participassem; no limite, esse espaço seria todo o planeta; (c) ela seria compelida a inventar sempre novos bens e novas necessidades [...] Para aumentar a potência produtiva e expandir o espaço da acumulação, essa sociedade realizaria uma revolução técnica incessante. Para incluir o máximo de populações no processo mercantil, formaria um sistema-mundo. Para criar o homem portador daquelas novas necessidades em expansão, alteraria profundamente a cultura e as formas de sociabilidade. Nenhum obstáculo externo a deteria (BENJAMIN apud SGUISSARDI, 2008, p. 994).

É mister que façamos as seguintes perguntas: por que mercantilizar a educação? Por que fazer da educação uma mercadoria? Para compreender isso, retomaremos Marx em *O' Capital* quando ele afirma que

[...] a circulação de mercadorias é o ponto de partida do capital. Produção de mercadorias e circulação desenvolvida de mercadorias – o comércio – formam os pressupostos históricos a partir dos quais o capital emerge. O comércio e o mercado mundiais inauguram, no século XVI, a história moderna do capital. (MARX, 2013, p. 223).

E acrescenta:

Historicamente, o capital, em seu confronto com a propriedade fundiária, assume a forma de dinheiro, da riqueza monetária, dos capitais comerciais e usurário. Mas não é preciso recapitular toda a gênese do capital para reconhecer o dinheiro como sua primeira manifestação, pois a mesma história se desenrola diariamente diante de nossos olhos. Todo novo capital entra em cena - isto é, no mercado, seja ele de mercadorias, de trabalho ou de dinheiro - como dinheiro, que deve ser transformado em capital mediante um processo determinado (MARX, 2013, p. 223).

Marx nos chama a atenção para o fato de que, através da circulação das mercadorias, o dinheiro se transforma em capital. Inicialmente temos a relação de mercadoria (M) que se transforma em dinheiro (D) para comprar outras mercadorias (M), assim temos: M-D-M. Embora mercantil, essa relação ainda não é capitalista, pois a mercadoria está no início e no fim da relação, ou seja, a busca não é por capital, mas por outra mercadoria e o dinheiro é o intermediário para adquirir outras mercadorias. Essa relação é de vender para comprar. Por exemplo: uma pessoa vende arroz (M) e recebe em troca dinheiro (D), com o qual compra café (M) para consumo. No entanto, quando temos a relação dinheiro (D) - mercadoria (M) - dinheiro (D), temos: D-M-D ela é de outro tipo: uma relação de comprar para vender. Por exemplo: temos uma determinada quantia em dinheiro (D), com ela, compramos mercadoria (M) para vender e obter dinheiro (D). Nas palavras de Marx (2013, p. 223-224),

A forma imediata da circulação de mercadorias é M-D-M, conversão de mercadoria em dinheiro e reconversão de dinheiro em mercadoria, vender para comprar. Mas ao lado dessa forma encontramos uma segunda, especificamente diferente: a forma D-M-D, conversão de dinheiro em mercadoria e reconversão de mercadoria em dinheiro, comprar para vender. O dinheiro que circula deste último modo transforma-se, torna-se capital e, segundo sua determinação, já é capital.

Marx, no entanto, adverte que seria loucura trocar dinheiro por dinheiro em seu mesmo valor, para isso seria mais simples o entesouramento. O que há de misterioso nessa relação D-M-D? Qual a diferença entre esses dois ciclos: M-D-M e D-M-D?

[...] o que realmente diferencia entre si os dois ciclos M-D-M e D-M-D é a ordem invertida da sucessão das mesmas formas antitéticas de circulação. A circulação simples de mercadorias começa com a venda e termina com a compra, ao passo que a circulação do dinheiro como capital começa com a compra e termina com a venda. Na primeira o ponto de partida e de chegada do movimento é a mercadoria; na segunda, é o dinheiro. Na primeira forma, o que medeia o curso inteiro da circulação é o dinheiro; na segunda é a mercadoria (MARX, 2013, p. 225).

E prossegue:

Na circulação M-D-M, o dinheiro é, enfim, transformado em mercadoria, que serve de valor de uso e é, portanto, gasto de modo definitivo, já na forma contrária, D-M-D, o comprador desembolsa o dinheiro com a finalidade de receber dinheiro como vendedor, na compra da mercadoria, ele lança dinheiro na circulação, para dela retirá-lo novamente por meio da venda da mesma mercadoria. Ele liberta o dinheiro apenas com a ardilosa intenção de recaptura-lo. O dinheiro é apenas adiantado (MARX, 2013, p. 225).

Pouco importa se quem se torna mercadoria é a educação ou outro objeto do trabalho. O importante é gerar o dinheiro, mas não a mesma quantidade de dinheiro empregada anteriormente “[...] o valor originalmente adiantado não se limita, assim, a conservar-se na circulação, mas nele modifica sua grandeza de valor, acrescenta a essa grandeza um mais-valor ou se valoriza. E esse movimento o transforma em capital” (MARX, 2013, p. 227). Em síntese, “[...] capitalistas e empresas capitalistas só existem, e só podem existir, se tiverem lucro a sua razão de ser; um capitalista e uma empresa capitalista que não se empenham prioritária e sistematicamente na obtenção de lucros serão liquidados” (NETTO; BRAZ, 2012, p. 110).

Entendemos, em consonância com Rabelo e Mendes Segundo (2004, p. 32), o longo caminho de Marx que abordou

[...] todas as determinações na mercadoria como simples valor de troca, partindo do valor de uso na sua forma mais simples até finalmente chegar à forma em que a mercadoria se apresenta, mascarando as relações sociais existentes na sua produção e na sua circulação, através da forma equivalente geral: o dinheiro.

A educação no rol dessas mercadorias pode ser percebida tanto pelo seu valor de uso ou valor, necessário para a reprodução social, quanto em seu valor de troca, como serviço educacional prestado em troca de dinheiro. Para quem recebe a formação, o valor de uso, ou

seja, a satisfação da necessidade através do serviço, é mais acentuado do que o valor de troca o é para quem a oferece.

Deste modo, a educação se torna um produto do capital. Nas palavras de Silva (2011, p. 135),

[...] a educação como mercadoria não é mais uma simples retórica ideológica. Mas passa a atuar como um divisor de águas entre os processos de adequação às “novas demandas sociais” do capitalismo avançado e à própria cultura. Assume o papel também de personificação de seus fundamentos materiais, caracterizando uma subserviência aos ditames da produção capitalista.

A educação na sociedade atual é uma mercadoria muito vendável, basta perceber o quanto as empresas educacionais estão em constante expansão. Em relação à educação superior, conforme os dados do Censo da Educação Superior - 2016 INEP/MEC, de um total de 2.407 IES, apenas 296 IES são públicas, em contrapartida, 2.111 IES são privadas.

É necessário, no entanto, esclarecer a natureza dessa mercadoria. Ela não é uma mercadoria simples. Nasce de uma relação que pode ser explicada da seguinte forma: o capitalista que busca **comprar para vender**, ou seja, insere-se na relação D-M-D, investe seu dinheiro na mercadoria educação que é composta por dois aspectos, a saber: meios de produção (prédios, material didático, etc.) e força de trabalho do professor. Podendo ser assim exemplificado:  $D \rightarrow M = MP + FT \rightarrow M' \rightarrow D'$ .

Marx (2013) entende como força de trabalho ou capacidade de trabalho o conjunto das habilidades físicas e mentais que estão presentes no homem, no corpo ou na mente, e que o faz produzir valores de uso de tipos diversos. A força de trabalho se torna uma mercadoria no momento em que seu possuidor a coloca à venda. Para que ela seja vendida, seu possuidor deve ser “livre proprietário de sua capacidade de trabalho” (MARX, 2013, p. 242), assim o possuidor de força de trabalho (professor da IES privada) e o possuidor de dinheiro (capitalista dono da IES privada) encontram-se no mercado (educacional) e estabelecem uma relação mútua como iguais, possuidores de mercadorias de diferentes tipos, mas, mesmo assim, mercadorias. Um será o vendedor e o outro será o comprador. Um vende a força de trabalho, o outro a compra. Baseados pela lei vigente e regidos por um contrato, mantêm a venda por um determinado período, pois o possuidor da força de trabalho não pode vendê-la inteiramente, sob o risco de tornar-se escravo. Para que o vendedor da força de trabalho possa vendê-la, será necessário a manutenção de sua vida para relacionar-se no mercado como vendedor de sua força de trabalho.

Qual o valor da força de trabalho? Marx (2013) explica que o valor da força de trabalho, assim como das demais mercadorias, é definido pelo tempo socialmente necessário para sua produção; no caso específico da força de trabalho, também a sua reprodução. Como as demais mercadorias, ela tem seu valor representado pela quantidade determinada de trabalho social médio necessário: “[...] a força de trabalho existe apenas como disposição do indivíduo vivo. A sua produção pressupõe, portanto, a existência dele. Dada a existência do indivíduo, a produção da força de trabalho consiste em sua própria reprodução e manutenção” (MARX, 2013, p.245). Os seus meios de subsistência são necessários para a manutenção da própria existência do indivíduo. Nesse sentido, o tempo de trabalho necessário à produção da força de trabalho é correspondente ao tempo de trabalho necessário para a produção dos meios de subsistência necessários para a manutenção do possuidor da força de trabalho.

Porém, a força de trabalho só se atualiza [*verwirklicht*] por meio de sua exteriorização, só se aciona por meio do trabalho. Por meio de seu adição, o trabalho, gasta-se determinada quantidade de músculos, nervos, cérebro, etc. humanos que tem de ser resposta. Esse gasto aumentado implica numa renda aumentada. Se o proprietário da força de trabalho trabalhou hoje, ele tem de poder repetir o mesmo processo amanhã, sob as mesmas condições no que diz respeito a sua saúde e força (MARX, 2013, p. 245-246).

Nesse sentido, Marx (2013) salienta que a quantidade dos meios de subsistência deve ser suficiente para suprir as necessidades básicas do trabalhador e, assim, manter sua condição normal de vida. Essas necessidades podem variar de acordo com o país e/ou período histórico, assim, desde as necessidades mais básicas, como vestimenta, alimentação e habitação, até as de ordem histórico cultural são inseridas nesse tempo socialmente necessário para a produção da mercadoria força de trabalho. Marx (2013) declara que o valor da força de trabalho contém um elemento histórico e moral diferentemente das demais mercadorias.

A mercadoria força de trabalho não é imortal, no entanto, o capital necessita produzir continuamente para que possa transformar dinheiro em capital e, nesse sentido, é mister que a força de trabalho se perpetue. As forças de trabalho desgastadas devem ser substituídas de forma que a nova força de trabalho seja minimamente igual à anterior, por isso os meios de subsistência dos trabalhadores substitutos estão inclusos naqueles necessários para a produção e perpetuação da mercadoria força de trabalho.

Para modificar a natureza humana de modo que ela possa adquirir habilidades e aptidão num determinado ramo do trabalho e se torne uma força de trabalho desenvolvida e específica, faz-se necessária uma formação ou um treinamento determinado, que, por sua vez, custa uma soma maior ou menor de equivalentes de mercadorias. Esses custos de formação variam de acordo com o caráter mais ou

menos complexo da força de trabalho. Assim, os custos dessa educação, que são extremamente pequenos no caso da força de trabalho comum, são incluídos valor total gasto em sua produção (MARX, 2013, p. 246-247).

Os meios de subsistências são consumidos diferentemente; a alimentação, por exemplo, é consumida diariamente; as roupas e móveis são consumidos por períodos mais longos e, por isso, só necessitam ser trocadas em períodos mais espaçados. Tudo isso deve ser levado em consideração para que se tenha uma média do valor da mercadoria força de trabalho. Marx (2013) atesta que o valor mínimo da força de trabalho se constitui do valor das mercadorias diariamente imprescindíveis para a renovação da força de trabalho.

A força de trabalho é uma mercadoria peculiar e crucial para o entendimento da produção capitalista, ou seja, para que se consiga compreender como o dinheiro se torna capital. Sabemos que o dinheiro em si não é capital; ele só se converte em capital quando o dono do dinheiro compra meios de produção e força de trabalho para a produção de novas mercadorias que serão vendidas para obter mais dinheiro: “o capital não é uma coisa ou conjunto de objetos [...] mesmo que se expresse através de coisas [...] é sempre uma relação social” (NETTO; BRAZ, 2012, p. 111).

O capitalista (individual ou coletivo) inicia a sua produção com um dinheiro inicial. Com o dinheiro, compra um conjunto de mercadorias que funcionam como meios de produção para outras mercadorias. Por exemplo: o capitalista tem uma determinada quantia de dinheiro e compra máquinas, linhas, tecidos, botões, etc. Para que essas mercadorias se transformem em uma mercadoria acrescida de valor, precisará comprar ainda outra mercadoria: a força de trabalho. Ao comprar a mercadoria força de trabalho, as mercadorias iniciais serão transformadas em camisas, saias, vestidos, etc. que, por sua vez, serão vendidas por um valor diferente do investido inicialmente pelo capitalista. Os meios de produção, no entanto, não são, de forma alguma, o diferencial nessa relação de transformação de M em M'. O que de fato agrega valor à mercadoria é o trabalho humano.

Ora, sem o capital constante (o trabalho morto), é impossível produzi-la; o capital constante é condição necessária para produzir mais-valia; porém, não é, nem de longe, condição suficiente – esta é representada pela força de trabalho (que devemos designar por trabalho vivo): a mais-valia é criada exclusivamente por ela. Assim, o capital não explora capital constante (os meios de produção, o trabalho morto) – explora a força de trabalho, o trabalho vivo (NETTO; BRAZ, 2012, p. 115).

Sobre a força de trabalho, os autores, ancorados em Marx, postulam:

A força de trabalho possui uma *qualidade única*, um traço que a distingue de todas as outras mercadorias: **ela cria valor** – *ao ser utilizada, ela produz mais valor que o necessário para reproduzi-la, ela gera um valor superior ao que custa*. E é justamente aí que se encontra o segredo da produção capitalista: **o capitalista paga ao trabalhador o equivalente ao valor de troca da sua força de trabalho e não o valor criado por ela na sua utilização (uso) – este último é maior que o primeiro**. O capitalista compra a força de trabalho pelo seu valor de troca e se apropria de todo o seu valor de uso (NETTO; BRAZ, 2012, p. 113, grifos dos autores.)

O capitalista compra a força de trabalho e tem o direito de utilizá-la durante a jornada de trabalho, assim, “[...] com o direito de utilizá-la, posto que comprou, o capitalista emprega a força de trabalho para que deste emprego resulte um produto superior ao valor que desembocou ao comprá-la” (NETTO; BRAZ, 2012, p. 113). Qual vantagem o capitalista ganharia se pagasse ao trabalhador o valor que produziu? Nenhuma. A força de trabalho é, então, essa mercadoria especial porque consegue produzir mais do que o que vale; e o que excede o seu valor é apropriado pelo capitalista. Esse excedente produzido pela força de trabalho Marx designou de mais-valia.

[...] ao se apropriar desse valor excedente [...] o capitalista não deixou de pagar o valor da força de trabalho: é que o salário representa sempre um montante de valor inferior ao produzido na jornada de trabalho. A força de trabalho, durante a jornada de trabalho, produz mais valor que o necessário a sua produção/reprodução, valor esse expresso no salário; assim, mesmo pagando a força de trabalho, o capitalista extrai da jornada de trabalho do trabalhador um excedente (a mais-valia a fonte do seu lucro). Numa palavra, o valor criado pela força de trabalho, a parte de sua produção/reprodução é apropriada pelo capitalista – a relação capital/trabalho, personalizada na relação capitalista/proletário, consiste, pois, na expropriação (ou extração, ou extorsão) do excedente devido ao produtor direto (trabalhador): é nessa relação de exploração que se funda o MPC<sup>5</sup> (NETTO; BRAZ, 2012, p. 114).

Aí está revelada a origem da riqueza capitalista. A força motriz da produção capitalista é o lucro e, por isso, a incessante busca de mais-valia como forma de obtenção dele. Segundo Netto e Braz (2012), o modo de produção capitalista é mobilizado para a produção de mais-valia porque nela consiste a forma típica do excedente econômico. Em síntese:

O lucro do capitalista provém de processos ocorrentes na esfera da produção, provém de um **acréscimo de valor**, cristalizado em **M'** e realizado quando o capitalista obtém **D'**. Aqui, de fato, está contido o lucro do capitalista, mas **D'** possui uma natureza inteiramente distinta de **D+**: em **D'** se concretiza a forma típica que o excedente econômico adquire no MPC – excedente apropriado pelo capitalista, fonte

---

<sup>5</sup> Os autores, na obra, advertiram aos leitores que, quando usassem a sigla MPC, estariam tratando do modo de produção capitalista.

de seu lucro e que denomina **mais-valia** (m). (NETTO; BRAZ, 2012, p. 110-111, grifos dos autores).

É importante salientar que as relações capitalistas de trabalho são claras quanto ao fato de que o produto do trabalho do trabalhador é do capitalista. A expropriação do trabalhador não é percebida a olho nu, pois a ideologia dominante impõe tal fato como verdade absoluta e imutável. Não se contesta, portanto. Na verdade, não se pensa sobre de onde vêm o lucro dos capitalistas, afinal, no nosso imaginário, estamos sendo pagos para o exercício de tal função, seja ela qual for. Através do salário, julgamos ter recebido por tudo que produzimos, sem o entendimento de que “[...] durante a jornada, a força de trabalho produz mais que o valor requerido para tal reprodução; é desse valor excedente (mais-valia) que o capitalista se apropria sem nenhuma despesa ou custo” (NETTO; BRAZ, 2012, p. 119), ou seja, o excedente é extraído sem necessidade de violência, diferentemente de outros períodos históricos.

Conforme podemos perceber, a mercadoria educação é formada por dois aspectos: meios de produção e força de trabalho do professor. Sobre esta última é necessário fazer alguns apontamentos. A força de trabalho do professor custa mais ou menos para o capitalista dependendo de sua qualificação, ou seja, caso o professor que atua na educação privada tenha graduação, sua força de trabalho custa um determinado preço; se possui especialização, custa outro preço; se possui mestrado ou doutorado, o preço aumenta. Ressalte-se que quanto mais qualificado for o professor mais custo trará para o capitalista que comprará sua força de trabalho. Sendo assim, a força de trabalho do professor impacta diretamente nos custos da mercadoria educação. Atentos a esse pressuposto, observemos a quantidade de mestres e doutores em IES públicas e privadas do Brasil, de acordo com os dados do Censo do Ensino Superior 2016: existem 384.094 professores no Ensino Superior; 44% estão em IES públicas e 56% em IES privadas, sendo que 11 (0,003%) não possuem graduação, 5.388 (1,403%) são graduados, 78.328.328 (20,393%) são especialistas, 150.530 (39,191%) são mestres e 149.837 (39,011%) são doutores.

Ainda existem docentes apenas graduados – inclusive sem graduação –, atuando no Ensino Superior. Percebemos que 78% dos especialistas estão nas IES privadas, enquanto 22% estão nas IES públicas. Com relação aos mestres, 69% estão nas IES privadas e 31% estão nas IES públicas. Entre os doutores, 68% estão nas IES públicas e 32%, nas IES privadas.

No gráfico a seguir podemos perceber a distribuição desses docentes entre as IES públicas e privadas.

**Gráfico 2 - nível de qualificação dos docentes do Ensino Superior**



Fonte: Elaborada pela autora, com base no censo da educação superior 2016 MEC/INEP.

A partir do gráfico, percebemos que as IES privadas, apesar de contratarem docentes doutores; especialistas e mestres predominam. De que forma isso interfere na relação  $D \rightarrow M = MP + FT \rightarrow M' \rightarrow D'$ ? A força de trabalho do mestre e do especialista – que compõe o corpo da mercadoria educação – tem um custo menor para o capitalista que objetiva ter, no final do processo, mais  $D'$ . Marx (2013, p. 226) esclarece “[...] o ciclo D-M-D [...] parte do extremo do dinheiro e retorna, por fim, ao mesmo externo. Sua força motriz e fim último é, desse modo, o próprio valor de troca”. Ou seja, o que importa, em última instância, é o valor de troca da mercadoria que oferecerá pela quantidade em dinheiro que será recebido nessa relação. E acrescenta: “[...] na compra para vender [...] o início e o fim são o mesmo: dinheiro, valor de troca, e desse modo, o movimento é interminável” (MARX, 2013, p. 227).

Nesse sentido, não se pensa na qualidade da mercadoria, ou seja, no valor de uso dela, mas no valor de troca. É claro que a mercadoria deverá ter minimamente qualidade, pois se não tiver, não se realizará e, assim, não haverá criação de capital. Sem consumo, a mercadoria não se realiza. No entanto, o valor de uso é subsumido ao valor de troca da mercadoria.

Segundo Rosa (2009), a expansão do Ensino Superior privado, em tese, possibilita o maior acesso da população a esse nível de ensino, nas diferentes regiões do país. Afirma, no entanto, que tal expansão só se concebeu porque “[...] tais instituições sacrificaram a qualidade, criando em sua maioria, grandes escolas de terceiro grau, sem a infraestrutura mínima necessária e sem corpo docente qualificado” (ROSA, 2009, p. 4). Nesse sentido, a educação superior “[...] desqualifica, de saída, a formação que será realizada, transformando o que seria o processo formativo em educação-mercadoria” (ROSA, 2009, p. 4).

Quando falamos, por exemplo, em exploração do trabalho ou em extração de mais-valia, corremos o risco de pensar somente em trabalhadores nas fábricas cujas condições de trabalho são perceptivelmente mais precárias. No Ensino Superior, entretanto, a força de

trabalho também é explorada. Pensemos, por exemplo, na intensificação do trabalho do professor que, inicialmente, foi contratado para ministrar aula para 20 alunos: o capitalista dono da empresa de educação privada, alegando período de crise, demite alguns professores e realoca os alunos dos professores demitidos de forma que cada professor, que antes tinha 20 alunos, terá agora 40. O professor receberá o mesmo salário, porém ministrará aula para o dobro de alunos, ou seja, estará gerando uma mais-valia de 100%.

Segundo Rodrigues (2007), o capital enxerga a educação escolar de duas maneiras – incluindo a educação superior – como *educação-mercadoria* e *mercadoria-educação*. O autor justifica tais categorias como formas de o capital se autovalorizar, tornando-se faces de uma mesma moeda e formas que encarnam a mercadoria na formação humana. O autor conceitua como *educação-mercadoria* a venda de serviços educacionais, ou seja, o capital investido em instituições de ensino, pois o capital trata a prática social educacional como uma mercadoria cujo fim é a venda no mercado (educacional). Rodrigues (2007.) exemplifica as formas de *educação-mercadoria* como cursos de graduação em universidades geralmente privadas, ou seja, nosso objeto de estudo. A *mercadoria-educação*, para ele, trata dos insumos necessários para produzir outras mercadorias, por exemplo, o conhecimento. Vejamos na fórmula explicada sob a forma com que o capitalista dono de uma instituição privada consegue produzir mais valor:  $D = M(MP+FT) = M' = D'$ . A força de trabalho do professor que é quem compõe a *educação-mercadoria* é também *mercadoria-educação*, ou seja, o professor é a força de trabalho que, através de seus conhecimentos, é insumo para a produção de uma *educação-mercadoria*, o curso de Pedagogia, em nosso caso específico. Rodrigues (2007) reitera que essas duas formas de encarar a educação enquanto mercadoria são complementares, pois visam à autovalorização do capital, mas, ao mesmo tempo, não são libérrimas de contradições, já que são inerentes ao próprio capital comercial e industrial.

Fruto dessas perspectivas, intimamente ligadas à forma de reprodução de cada capital particular, as instâncias organizativas de cada setor do capital formularão distintas propostas de produção, organização e controle da educação superior. Em poucas palavras, haverá uma tendência do capital comercial investido em educação, isto é, que comercializa educação-mercadoria, a propugnar “liberdade de ensino” e combater todas as formas de controle estatal. De forma, ao mesmo tempo, análoga e contrária ao capital comercial, o capital industrial, que demanda prioritariamente por mercadoria-educação, elaborará propostas claras de subsunção da educação superior (e do conhecimento) às necessidades do processo produtivo [...] (RODRIGUES, 2007, p. 7).

Historicamente percebe-se um processo de transformação de um direito ou serviço público em serviço comercial, em mercadoria. De acordo com o Sguissardi (2015), esse

processo dá-se na realidade brasileira no interior de um Estado reformado para conformar-se ao ajuste ultraliberal da economia; de um Estado que não é sinônimo de interesses públicos, mas que tende a representar de modo prioritário os interesses privado-mercantis.

[...] durante os oito anos de governo Fernando Henrique Cardoso, quando se deu o processo efetivo de empresariamento da educação superior e a explosão de vagas proporcionadas pelas Instituições de Ensino Superior (IES) privadas, processo iniciado no governo Fernando Collor de Melo. Também nesse momento, em que se deu a quase total mercantilização do Ensino Superior brasileiro se criou também uma ilusão de democratização do acesso à educação superior (ROSA, 2009, p.6).

É importante acentuar que a expansão do setor privado do ensino superior no Brasil não é específica dos anos 1990. Silva Júnior e Sguissardi (2000, p. 172) afirmam:

O setor privado do Ensino Superior, depois de passar por ampla expansão ao longo dos anos 70, de ter sua expansão limitada legal e economicamente nos anos 80, entra nos anos 90 sob condições precárias e com estratégias de interferência políticas debilitadas, face às transformações ocorridas no Brasil. O governo, via legislação e políticas públicas educacionais, induz ao mesmo tempo em que incentiva o processo de mercantilização desse espaço social mediante estímulo à concorrência entre as instituições privadas e face à conjuntura, à aproximação com o setor produtivo. Esses movimentos históricos acabaram por produzir tendências inéditas para uma nova identidade institucional e, ao mesmo tempo, para reconfigurar o espaço formado por instituições e as articulações entre si, com o mercado e com a sociedade.

Nas palavras de Silva Júnior e Sguissardi (2000, p. 155), na década de 1990, houve a acentuação de um processo de ajuste do “[...] projeto político nacional à nova ordem mundial”. Tal ajuste se manifestou em todos os âmbitos do Estado que, em relação ao Ensino Superior, adotou ações de “[...] política oficial de reconfiguração, segundo ótica e racionalidade econômicas ou segundo lógica e os objetivos do capital” (SILVA JUNIOR; SGUISSARDI, 2000, p. 155).

Ao longo dos anos 1990 e início do século XXI, o BM publicou quatro documentos que norteiam a educação superior dos países periféricos da América Latina, Ásia e Caribe. Lima (2011) destaca esses documentos. Vejamos:

O primeiro documento de que a autora trata é *La enseñanza superior – las lecciones derivadas de la experiencia*, publicado em 1994. Nesse documento, o BM apresenta quatro estratégias para reformar a educação superior na América Latina, Ásia e Caribe. 1) diversificação das instituições de educação superior e dos cursos, destacando a necessidade de existência de universidades públicas, privadas e instituições não universitárias (cursos politécnicos, cursos de curta duração, ciclos e ensino a distância); 2) diversificação de fontes

de financiamento; 3) definição das funções do Estado; e 4) implementação da política de qualificação do Ensino Superior a partir do setor privado (LIMA, 2011, p. 87).

O segundo documento que a autora expõe é o *Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial*, elaborado em 1997. Tal documento trata da reformulação do papel do Estado nos países periféricos. O BM constituiu uma série de reflexões relacionadas ao fato de que o Estado mantinha um distanciamento com o povo. O cerne do relatório se fundamentava na defesa do Estado como fundamental para o processo socioeconômico. Na visão do BM, entretanto, o estado não é um agente promotor direto do crescimento, mas um elemento que impulsiona esse processo.

O BM defendeu o papel do Estado: a) em ações que promovam a segurança pública (do combate à violência às parcerias com os empresários e trabalhadores no sistema de seguridade social; b) na elaboração de uma regulamentação eficaz que aproveite as “forças do mercado” em benefício dos “bens públicos” estimulando a parceria público-privada; c) no incentivo a política industrial inclusive com subvenções para o setor privado; d) na gestão eficaz da privatização das empresas estatais; e) no estímulo a maior “competência” no interior da administração pública, através de um sistema de contratação por mérito e avaliação por produtividade e f) na formulação de políticas que viabilizassem a participação dos empresários, dos sindicatos e dos usuários na supervisão dos serviços da administração pública. (LIMA, 2011, p. 88)

Esse reordenamento do papel do Estado para os países periféricos se consolidou num acentuado processo de privatizações dos serviços públicos ao longo dos anos 1990 e início do século XXI. Nesses serviços incluía-se a educação e, particularmente, a educação superior.

O Terceiro documento foi publicado em 1999: *Estratégia para o setor educacional – documento estratégico do Banco Mundial: a educação na América Latina e Caribe*. Tal documento compunha-se de avaliações da educação durante a década de 1990 integrando diretrizes a serem implementadas no século XXI.

De acordo com Lima (2011), o documento trazia uma novidade que dizia respeito ao crescimento do empresariamento na educação articulado pela Organização Mundial do Comércio (OMC), tendo como pressuposto os seguintes aspectos: 1) globalização; 2) universidades corporativas e 3) ensino a distância.

O primeiro diz respeito à “globalização” crescente dos sistemas educacionais na América Latina; sendo cada vez mais significativos na região, os incentivos para que a universidades públicas e privadas associem-se às universidades/instituições dos países centrais. Essa “globalização” dos sistemas educacionais ocorrem via formação de parcerias entre empresas educacionais com sede nos Estados Unidos e Europa, além de polos espalhados por várias regiões de interesse do capital. Estas parcerias viabilizam a vendas de modelos pedagógicos, a comercialização de

programas de ensino e de livros didáticos, especialmente para a formação e treinamento de professores em serviço, objetivando a consolidação de um caldo ideológico e político que legitime e reproduza a lógica hegemônica. O segundo refere-se à constituição das universidades corporativas implementadas pelas empresas para a formação e (re)qualificação dos trabalhadores em seus locais de trabalho e com um conhecimento dirigido para os seus interesses imediatos. O terceiro se expressa no incentivo ao investimento no ensino a distância, impulsionado pelas inovações tecnológicas, através da venda de pacotes tecnológicos e/ou implantação de universidades virtuais, parceiras de universidades estadunidenses e europeias (LIMA, 2011, p. 88-89).

O quarto documento tratado intitulava-se *Construir sociedades de conocimiento: nuevos desafíos para la educación terciaria* (2002). Através desse documento, desloca-se a concepção de educação superior para educação terciária.

Esses documentos apontados por Lima (2011) fazem parte do que Chaves e Amaral (2016) chamam de projeto de educação dos organismos multilaterais – tais como o Fundo Monetário Internacional (FMI), a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e o próprio BM – que se caracterizam por um “[...] aprofundamento da privatização, pela consolidação de um novo mercado educativo global, o que o caracteriza como sendo de cunho liberal” (CHAVES; AMARAL, 2016, p. 51).

Todo o processo de reformas vivenciadas nos anos 1990 para o ensino superior no Brasil, de acordo com Silva Júnior e Sguissardi (2000, p. 156), podem ser sintetizados como um “[...] movimento amplo e profundo de acentuação de suas dimensões mercantis, com graves prejuízos para a identidade das instituições de educação superior em geral”.

As ações dos governos nos últimos anos, em consonância com as diretrizes do BM, operaram diversas modificações na política de educação superior, possuindo, de acordo com Lima (2011), dois eixos centrais: um referente à diversificação das IES e dos cursos e outro referente à diversificação das fontes de financiamento. A autora chama atenção para o fato de que o BM efetua um deslocamento da concepção de educação superior para a concepção de educação terciária o que efetivamente foi realizado através das ações:

a) ao estímulo ao empresariamento da educação superior; b) à ampliação da privatização interna das universidades públicas e c) estabelecimento de contratos de gestão que alteram o financiamento e as diretrizes político-pedagógicas das universidades públicas, especialmente das universidades federais (LIMA, 2011, p. 87).

Ressalte-se que, em consonância com Chaves e Amaral (2016), mesmo a educação superior privada tendo sido expandida no Brasil com a reforma universitária de

1968, foi o consenso de Washington que direcionou as reformas implementadas, com a finalidade de ampliar o mercado e o explorar em busca de rentabilidade.

Ao se referir às reformas educacionais brasileiras, Rosa (2009) utiliza os apontamentos de Shiroma, Moraes e Evangelista, no que se refere ao período da década de 1990, salientando que o processo de reestruturação do Ensino Superior tem como objetivo a sua modernização. Para tanto, traz em seu centro uma relação intrínseca com o mercado. Nesse sentido, a autora ressalta que a modernização significa expansão, diversificação, privatização, flexibilização, descentralização e racionalização.

No que diz respeito à configuração do modelo de ensino superior, Rosa (2009) ancorada nas análises de Sguissardi, caracteriza esse nível de ensino como “[...] gerencialista, neoprofissional, heterônimo e competitivo” (ROSA, 2009, p. 2). Assim, a autora afirma que ocorre um deslocamento da educação como direito e bem cultural para o patamar de serviços, sendo inserida no rol das mercadorias. Processo que se deu de forma acelerada e extensa a partir da década de 1990.

A educação superior privada nos moldes que conhecemos hoje foi estabelecida como tal “[...] à sombra das recomendações do documento do Banco Mundial, de 1994” (SGUISSARDI, 2008, p. 1000) que sugeria uma diferenciação e diversificação de fontes mantenedoras da educação, aprovada em dezembro de 1996 com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Segundo Sguissardi (2000), a flexibilidade e generalidade da LDB funciona como guarda-chuva das reformas possibilitando ao MEC a edição de normas através de decretos e portarias.

Na Lei nº 9394/96, encontramos vários artigos que fazem menção à possibilidade do ensino superior como um bem privado, o que nos mostra que legalmente a educação pode ser considerada uma mercadoria, vejamos: “Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: [...] V – coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;” (BRASIL, 1996).

Ao promulgar isso, a LDB abre a possibilidade de coexistência entre as instituições públicas e privadas. Vale ressaltar que a Constituição de 1988 deixou uma brecha no que diz respeito a essa coexistência. Na CF, em seu Art. 209, consta que o ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições: “I - cumprimento das normas gerais da educação nacional; II - autorização e avaliação de qualidade pelo Poder Público” (BRASIL, 1988). Assim, houve muitas interpretações de que a educação poderia ser explorada pelo mercado de forma a gerar lucros. Em vários outros artigos, a LDB toca no que diz respeito às instituições privadas de ensino, vejamos:

Art. 7º O ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições:

I - cumprimento das normas gerais da educação nacional e do respectivo sistema de ensino; II - autorização de funcionamento e avaliação de qualidade pelo Poder Público; III - capacidade de autofinanciamento, ressalvado o previsto no art. 213 da Constituição Federal (BRASIL, 1996).

E ainda:

Art. 20. As instituições privadas de ensino se enquadrarão nas seguintes categorias:

I - particulares em sentido estrito, assim entendidas as que são constituídas e mantidas por uma ou mais pessoas físicas ou jurídicas de direito privado que não apresentem as características dos incisos abaixo; II - comunitárias, assim entendidas as que são constituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas educacionais, sem fins lucrativos, que incluam na sua entidade mantenedora representantes da comunidade; III - confessionais, assim entendidas as que são constituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas que atendem a orientação confessional e ideologia específicas e ao disposto no inciso anterior; IV - filantrópicas, na forma da lei (BRASIL, 1996).

No que tange especificamente ao ensino superior, a LDB promulga: “Art. 45. A educação superior será ministrada em instituições de Ensino Superior, públicas ou privadas, com variados graus de abrangência ou especialização” (BRASIL, 1996). Para Sguissardi (2008, p. 1000-1001),

Esta lei, aprovada como uma espécie de “guarda-chuva jurídico”, possibilitou a edição de diversos decretos normalizadores imbuídos do espírito dessas recomendações. Entre eles, destaca-se o Decreto n. 2.306, de 19 de agosto de 1997, que reconhecia a educação superior como um bem de serviço comercializável, isto é, como objeto de lucro ou acumulação; uma mercadoria ou a *educação-mercadoria*, de interesse dos empresários da educação, que viria se completar com seu par gêmeo de interesse de todos os empresários dos demais ramos industriais ou comerciais.

Tal decreto estabeleceu em seu Art. 7º que:

As instituições privadas de ensino classificadas como particulares, em sentido estrito, com finalidade lucrativa, ainda que de natureza civil, quando mantidas e administradas por pessoa física, ficam submetidas ao regime de legislação mercantil, quanto aos encargos fiscais, parafiscais e trabalhistas, como se comerciais fossem, equiparados seus mantenedores e administradores ao comerciante em nome individual (BRASIL, 1997).

Sguissardi (2008, p. 1001) ressalta que

Em 1998, como contribuição para a *Conferência Mundial sobre a Educação Superior*, da UNESCO, reunida em Paris, um documento do Banco Mundial adiantava uma *tese* que iria certamente respaldar a abertura do *mercado educacional* de educação superior no Brasil à iniciativa privada ou à *livre iniciativa empresarial*.

Trata-se da *tese* de que o Ensino Superior teria muitas das características de um bem privado.

O Decreto nº 2.306, de 19 de agosto de 1997, foi revogado pelo Decreto nº 3.860, de 09 de julho de 2001, que, por sua vez, foi revogado pelo Decreto nº 5.773, de 09 de maio de 2006, pelo, à época, presidente Luiz Inácio Lula da Silva e está em vigor até esta data. Em seu Art. 2º, afirma que o sistema federal de Ensino Superior é compreendido pelas instituições federais de educação superior, as instituições de educação superior criadas e mantidas pela iniciativa privada e os órgãos federais de educação superior; e, em seu Art. 9º, reafirma que a educação superior é livre à iniciativa privada, observadas as normas gerais da educação nacional e mediante autorização e avaliação de qualidade pelo Poder Público.

A reconfiguração da educação superior brasileira é parte de um processo de reformas, no interior de um radical movimento de transformações político-econômicas mundiais, reformas que vêm se concretizando e acarretam consequências para a identidade institucional da Universidade. Suas diretrizes, emanadas de organismos como o BM, são, em geral, bem traduzidas domesticamente pelos responsáveis oficiais pela reforma do Estado e da educação superior em nosso país (SGUISSARDI; SILVA, 2000). Na mesma direção aponta a avaliação de Chaves e Amaral (2016):

Como consequência desse processo, a educação é incluída como serviço comercializável e sujeita a condições de competição. É oportuno ressaltar que o processo de expansão e privatização da educação superior se insere nas novas estratégias de acumulação de capital no setor educacional, por meio do mercado de capitais. Como parte desse processo, as instituições educacionais privadas vêm sendo estimuladas pelos governos a se expandirem, por meio da liberalização dos serviços educacionais, da desoneração fiscal e do sistema de crédito por meio do financiamento estudantil (CHAVES; AMARAL, 2016, p. 53-54).

De acordo com Silva (2007, p. 93),

As políticas públicas para a educação superior na América Latina (AL) seguem o mesmo mapa: convênios com a iniciativa privada, avaliação educacional como garantia do cumprimento de metas, aumento de matrículas, sistema de educação virtual (a distância), incentivo a educação superior privada e canalização de fundos públicos para a educação privada (bolsas, cotas, etc.), uma característica comum na expansão das matrículas da educação superior da AL é o aumento de cursos superiores de curta duração (dois anos) sobretudo na área das humanidades e da administração, recinto de fácil instalação, que não educar requer grandes investimentos iniciais para o funcionamento.

E completa:

Os países da AL e Caribe, com o cumprimento do dever de casa recomendado pelo Banco Mundial, vai brincar com parceiros privados, deixando de assumir o papel de Estado-educador, abdicando desse compromisso para exercer o personagem de Estado-avaliador, ou seja, atuar como meio regulador da atividade educacional, garantir que as instituições de ensino privadas (e públicas, em amplo processo de privatização de suas funções) atendam a um certo número de exigências ou, como prefere o ramo empresarial, de qualidade. Daí, a institucionalização de avaliação periódica e sistemática dos sistemas de ensino, principalmente a partir da década de 1990 com base em parâmetros avaliativos atrelados a lógica mercantil e a eficiência empresarial, conduzindo ao fim da gratuidade na educação pública sobretudo dos pobres (parcela cada vez mais ampla da população (SILVA, 2007, p. 94).

Esse processo de transformação de um direito ou serviço público (a educação) em serviço comercial ou mercadoria, como já sinalizado, ocorre no interior de um Estado reformado para conformar-se ao ajuste ultraliberal da economia.

O neoliberalismo, através de agências como o Banco Mundial, apresenta uma política de cortes nos programas sociais – por exemplo, na educação – para ocasionar o sucateamento dos serviços públicos e, assim, possibilitar o espraiamento da iniciativa privada. As implicações dessas ações podem se traduzir em sérias consequências negativas para a sociedade, agravando, inclusive, os problemas de convivência entre os homens (SILVA, 2007, p. 49).

É consenso entre os pesquisadores dessa área a forte influência do BM nas políticas que dizem respeito à educação básica, assim como na educação superior dos países periféricos, dentre eles o Brasil. Jimenez e Rocha (2007, p. 04) ressaltam que

[...] no crescente fenômeno da mercantilização da educação superior, o Banco Mundial tem assumido um importante papel, uma vez que tem considerado a necessidade de priorizar investimentos na educação primária, ao mesmo tempo que recomenda a total retirada dos investimentos estatais no Ensino Superior.

O Banco apregoa que o Ensino Superior público é um desperdício<sup>6</sup> de recursos que deveriam ser utilizados na educação básica. Nesse sentido, o referido nível de ensino deveria ser “[...] espaço para atuação exclusiva do setor privado, sugerindo um sistema de bolsas de estudo, destinadas aos alunos competentes, mas com renda insuficiente” (MENDES SEGUNDO; JIMENEZ, 2015. p. 51).

Os organismos multilaterais mantêm para a periferia do capitalismo o encolhimento do Estado social ao mesmo tempo em que incentivam políticas focalizadas,

---

<sup>6</sup> Foi veiculado pelo jornal O Globo, no dia 24/07/2016, uma matéria intitulada: Crise força o fim do injusto Ensino Superior gratuito, que defende o fim desse nível de ensino, alegando que tal medida corrigiria uma distorção social e ajudaria a equilibrar os orçamentos das universidades, contribuindo assim para o reequilíbrio das contas públicas. A matéria está disponível no link: <<http://oglobo.globo.com/opiniao/crise-forca-fim-do-injusto-ensino-superior-gratuito-19768461>>.

assim “defendem políticas discricionárias que atingem parcelas de segmentos sociais” (LIMA, 2006, p. 245). Nesse sentido, o cerne consiste em que a “[...] cobertura pública [...] baseada na lógica do seguro, da capacidade do indivíduo poder pagar pelo serviço que necessita, sem cobertura pública, eliminando, assim, a lógica dos direitos sociais, baseado nos princípios da universalidade e da equidade” (LIMA, 2006, p. 245).

Rosa (2009) afirma que é perceptível o fato de que as instituições públicas de ensino estão em evidente declínio. Para ela, há uma diluição entre o público e o privado com o fortalecimento do privado e enfraquecimento do público que se dá em consequência de um movimento

[...] cultural, econômico e político denominado de globalização, alicerçado nas ideias do neoliberalismo, além do Estado mínimo, é o livre mercado como prioridade para o desenvolvimento econômico, e daí social, dos países. Nesse contexto, os espaços e instituições públicas perderam boa parte de seu já combatido financiamento e por isso mesmo a confiança da sociedade em relação a sua importância e necessidade (ROSA, 2009, p. 8).

Gomes (2008, p. 29), referindo-se ao governo FHC como era procrustiana em alusão à Procrusto da mitologia grega, afirma que tal governo realizou a expansão do Ensino Superior por meio de “financiamento privado”, “doméstico”, com a participação do “[...] consumidor de serviços educacionais”, numa clara definição de educação superior como mercadoria. A política adotada por esse governo foi de cortes e ajustes para as universidades públicas, o que segundo o autor, demonstra sua marca política liberal-conservadora. O governo de FHC implicou a primazia do privado sobre o público “[...] com mercantilização e privatização desordenada da oferta de educação superior, em que o interesse das partes predominou sobre o público” (GOMES, 2008, p. 30). Assim, através das políticas e reformas, reproduziu uma educação superior privada como mercado em que as partes obedecem ao contrato formalmente firmado.

A era Lula<sup>7</sup>, mesmo diante de expectativa de um redirecionamento e/ou reversão do processo de mercantilização/privatização da educação superior, produziu uma nova matriz apenas na esfera do discurso, buscando a ressignificação da ampliação do acesso e expansão do Ensino Superior por meio da justificativa de democratização e justiça social.

---

<sup>7</sup> Ver Paula (2016) que em sua dissertação de mestrado intitulada: *A política de educação superior nos governos petistas: a inflexão da universidade ao capital* faz uma análise da política de educação superior empreendida pelos governos do Partido dos Trabalhadores (PT) o que compreende os dois primeiros mandatos de Lula da Silva e no primeiro mandato de Dilma Rousseff.

A marca predominante da era Lula, para Gomes (2008, p. 46), é de uma política neoliberal-popular. Manteve presente a “[...] competitividade e a forte atuação do mecanismo de mercado na educação superior”, mas se diferenciou ao realizar uma intervenção estatal para a inclusão das camadas populares. Sintetizada nas palavras de Gomes (2008, p. 46), a era Lula conseguiu “[...] com a implementação de determinadas políticas públicas, realizar uma “dialética dos contrários”, cuja síntese é a aliança entre as classes sociais em torno de um projeto de crescimento econômico nacional e inserção do Brasil no processo de globalização”, uma tentativa de conciliação de classes.

A educação está sob a mira da mercantilização. Nas palavras de Silva (2005, p. 46),

A educação sobre a égide do mercado, deve, como tudo o mais, demonstrar apelo mercadológico, exibindo as palavras da moda. Além disso, um produto adquirido no mercado educacional deve ter vida útil igualmente curta, como ilustram os cursos superiores realizados em dois anos, ou cursos aligeirados de nível fundamental e médio de 12 meses ou menos, de duração respectivamente ou a exigência de cumprimento de um curso de qualificação (?) após outro, colocando os indivíduos sucessivamente de volta ao circuito produtivo da chamada educação continuada, alimentando, por conseguinte, um mercado que prospera a olhos vistos.

Acerca disso, Lima (2011, p. 87) reitera que

O direito à educação é reconfigurado por meio da privatização em larga escala; do repasse (direto e indireto) dos recursos públicos ao setor privado, além de adoção da lógica empresarial como modelo de gestão nas instituições educacionais públicas, privilegiando a relação custo-benefício, a eficácia e a qualidade medidas pela relação com o mercado; de que são importantes referências, a certificação e a fragmentação do ensino e dos conhecimentos; o aligeiramento da formação profissional e a intensificação do trabalho docente. Um processo de reformulação que configurou a educação como um campo de exploração lucrativa para o capital em crise e aprofundou sua função política, econômica e ideo-cultural de reprodução da concepção burguesa de mundo.

É interessante pontuar, mesmo que de forma introdutória e sintética, o mais recente documento emanado pelo BM acerca da educação. Na verdade, tal documento é ainda mais abrangente em relação às áreas a que se propõe avaliar (previdência social e saúde, por exemplo), pois foi desenvolvido especificamente para a realidade brasileira sob a justificativa da necessidade de ajuste de contas devido ao momento de recessão econômica do país. Divulgado em novembro de 2017, o relatório *Um ajuste justo: análise da eficiência e equidade dos gastos públicos no Brasil*, ataca de maneira escancarada a educação superior

pública, considerando-a como um gasto exorbitante e alega que, em relação aos gastos, dá pouco retorno. Aconselha que a educação superior deve ser paga<sup>8</sup>.

Retomando a questão da mercantilização do Ensino Superior em relação ao professor, em todo esse emaranhado de interesses envolvendo grandes lucros, percebe-se que ele sofre grandes perdas salariais, exploração da sua força de trabalho e precarização do seu fazer docente, conforme Silva (2007, p. 82) explica.

No caso particular da mercantilização do ensino, os professores, como todo trabalhador parte do sistema produtivo, necessitam de remuneração para garantir subsistência e reprodução da força de trabalho. Como garantir a sua subsistência por um longo período? Os contratados precariamente, ou significativa parcela deles, são recrutados das IES, em geral, públicas ou da rede de ensino oficial, que mantém salários regulares; dessa forma, as atividades docentes no Ensino Superior privado servem para complementação orçamentária com data imprecisa para recompor as perdas dos proventos oriundos das crises econômicas impostas pelo Estado Capitalista.

Silva (2007) se remete aos professores da rede pública. No caso dos professores da rede privada, sua força de trabalho se torna cada vez mais desvalorizada e explorada pelos ditames do capital na busca de sua constante autovalorização, uma vez que, conforme já discutimos, a força de trabalho do professor constitui o corpo da mercadoria-educação que é vendida nas IES privadas, sendo assim a forma pela qual o capitalista obtém D', na exploração de sua mercadoria especial que é a força de trabalho humano, a única capaz de agregar valor à mercadoria.

Nesse sentido, concordamos com Rodrigues (2007) quando esse afirma que a educação superior é entendida pelo governo e pela burguesia como elemento principal para o processo produtivo e para a economia do país. Essa compreensão, no entanto, parte do entendimento da educação como insumo para a produção de outras mercadorias e não da educação como necessidade humana para o desenvolvimento integral e mais amplo possível.

---

<sup>8</sup> Para melhor compreensão indicamos a leitura de DRUCK, FILGUEIRAS e MOREIRA (2017) e AMARAL (2017).

## **4 O CURSO DE PEDAGOGIA E A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO EM IES DE FORTALEZA**

Nessa seção, falaremos especificamente sobre o curso de Pedagogia. Inicialmente, trataremos em linhas gerais de como ele se configura no Brasil em seu processo histórico e legal. Em seguida, traremos dados sobre a quantidade de cursos no Brasil e, aos poucos, afunilaremos até apresentar dados de Fortaleza. Posteriormente, analisaremos as matrizes curriculares de duas IES públicas e duas privadas para perceber se o mercado influencia na organização das disciplinas dos cursos, no caso da educação.

### **4.1 A BASE LEGAL DO CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL: DIRETRIZES VIGENTES**

Para que possamos discorrer sobre a base legal que regulamenta e orienta o Curso de Pedagogia no Brasil, faremos um breve histórico do processo de criação desse curso, assim, quando discutirmos as leis que o regem, estaremos mais ricos de determinações para examiná-lo.

Saviani (2008a) afirma que, desde a Grécia, existia um duplo significado para o termo pedagogia. Um estava relacionado à filosofia, elaborado em virtude de sua finalidade ética que guia a finalidade educativa; o outro era entendido como a formação da criança para a vida o que já pressupunha o sentido da origem e da evolução da palavra pedagogia.

Foi somente a partir do século XVII que essas duas noções começaram a se unificar com o esforço de Comenius:

Procedendo como Bacon o fez para as ciências em geral, Comenius procurou equacionar a questão metodológica da educação. Por este caminho, buscou construir um sistema pedagógico articulado em que a consideração dos fins da educação constituía a base para a definição dos meios compendiados na didática como a arte de ensinar tudo a todos (SAVIANI, 2008a, p. 2).

Percebemos que, nesse momento, a finalidade da educação era confundida com os meios pelos quais ela iria acontecer. Saviani (2008, p. 2) ressalta que somente com Herbart esses dois aspectos tiveram uma diferenciação:

[...] os dois aspectos da tradição pedagógica foram reconhecidos como distintos, sendo unificados num sistema coerente: os fins da educação, que a pedagogia deve elaborar a partir da ética; e os meios educacionais, que a mesma pedagogia elabora

com base na psicologia. A partir daí, a pedagogia consolidou-se como disciplina universitária, definindo-se como espaço acadêmico de estudos e pesquisas educacionais.

Ancorado em Jaeger (1967), Saviani (2008) afirma que tanto o termo pedagogia quanto a origem da problemática pedagógica surgiram na Grécia com os sofistas. Termos estes que foram transplantados para a Roma.

[...] a passagem do grego para a língua latina deu origem a “*paedagogatus*”, substantivo masculino da quarta declinação que significa educação, instrução; “*paedagogus*” e “*paedagoga*”, com sentido de pedagogo, preceptor, mestre, guia, aquele que conduz; “*paedagogium*”, substantivo neutro significando tanto a escola, mais especificamente destinada aos escravos, como as crianças que frequentavam essa escola. Assim, a problemática pedagógica expressava-se pelas palavras “*paedagogatus*” e “*institutio*”, não se registrando o termo “*paedagogia*”. No latim clássico a palavra “*institutio*” assumia o significado de educação ou formação, absorvendo o sentido grego de “*paidéia*”, posteriormente incorporado ao termo “pedagogia” (SAVIANI, 2008, p. 4-5).

A generalização do uso do termo pedagogia se deu somente no século XIX quando era utilizado para indicar “[...] a conexão entre a elaboração consciente da ideia de educação e o fazer consciente do processo educativo” (SAVIANI, 2008, p. 6). A isso estava relacionada a problemática da formação de professores devido a necessidade de instrução popular pós Revolução Francesa o que derivou no processo de criação de Escolas Normais para encarregar-se da preparação dos professores (SAVIANI, 2008).

A primeira Escola Normal Superior foi instalada em Paris, em 1795. Saviani (2008) ressalta que, já nesse momento, houve a diferenciação entre a escola Normal Superior, destinada a formar professores para atuar no nível secundário, e a Escola Normal que era destinada para a formação de professores para atuar no nível primário.

Conforme Saviani (2008), foi a partir do século XIX que surgiu a necessidade de universalização da instrução elementar, portanto se encaminhou a organização dos sistemas nacionais de ensino, assim os sistemas de ensino formados por um grande número de escolas necessitava de um grande número de professores para atuar nas instituições. A maneira identificada para conseguir a formação desses professores foi a criação de escolas normais de nível médio, que formavam professores primários, bem como as escolas normais superiores formavam os professores secundários. Nisso resultaram dois modelos de formação, a saber:

Modelo dos conteúdos culturais-cognitivos: Para este modelo, a formação dos professores esgota-se na cultura geral e no domínio específico dos conteúdos da área de conhecimento correspondente à disciplina que o professor irá lecionar. E o modelo pedagógico-didático: Contrapondo-se ao anterior, este modelo considera a

formação propriamente dita dos professores só se completa com o efetivo preparo pedagógico-didático (SAVIANI, 2008, p. 8).

Saviani (2008) analisa que, historicamente, o primeiro modelo de formação predominou nas universidades e nas instituições de Ensino Superior, uma vez que, para ele, esses espaços se preocuparam com o domínio específico do conteúdo da disciplina que o cursista iria ministrar após sua formação e com a cultura geral. No entendimento do autor, partia-se do pressuposto de que a formação didático-pedagógica viria em decorrência dos conteúdos do conhecimento logicamente sistematizados, ou seja, aprender fazendo.

O segundo modelo estava mais preocupado com o como fazer, ou seja, no efetivo preparo pedagógico-didático. Tal modelo esteve mais presente nos cursos das Escolas Normais, ou seja, na formação dos professores primários. A instituição deveria promover formas diversificadas de assegurar, além da cultura geral e da formação específica, a preparação pedagógico-didática para que se formassem efetivamente os professores.

No Brasil, a primeira vez em que apareceu na história da educação a palavra pedagogia foi em 15 de outubro de 1817 quando, através do projeto de lei das Escolas de Primeiras Letras prescrevia-se no art. 1º que: “haverão [sic] escolas de primeiras letras, que se chamarão pedagogias, em todas as cidades, vilas e lugares populosos [...]” (SAVIANI, 2008, p. 14). No entanto, houve controvérsias e, por fim, retiraram o termo da lei por entender que o termo de origem grega permanecia com o significado de guia de meninos. A redação final do artigo ficou assim: ‘Em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos, haverão, [sic] as escolas de primeiras letras que forem necessárias’” (SAVIANI, 2008, p. 14).

O curso de Pedagogia nasceu através do Decreto 1.190/39 com a criação da Faculdade Nacional de Filosofia, Ciências e Letras para a formação de professores para os cursos secundário e normal. Esse modelo implementou um currículo que, na visão de Saviani (2008, p.41), era “[...] fechado para o curso de Pedagogia, em homologia com os cursos das áreas de filosofia, ciências e letras e não os vinculados aos processos de investigação sobre os temas e problemas da educação”.

Conforme Vicentini e Lugli (2009), o curso de Pedagogia/bacharelado formava os técnicos em educação. Esse diploma era exigido para o exercício de cargos especializados no Ministério da Educação, mas não habilitava legalmente para a docência. Caso o técnico em educação desejasse lecionar, deveria fazer o curso de licenciatura na própria Faculdade de Educação. Tal curso ocorria em um ano com disciplinas de Didática Geral e Didática da Pedagogia, mais específica, no entanto o curso de licenciatura não garantia a exclusividade

para o curso normal, assim como o bacharelado dava para os cargos técnicos, pois qualquer egresso de cursos superiores poderia lecionar nos cursos normais.

Nesse momento, o currículo do curso de Pedagogia era estabelecido da seguinte forma:

1ª série estudava-se Psicologia Educacional, Complementos de Matemática, História da Filosofia, Fundamentos Biológicos da Educação, Sociologia; na 2ª série deveriam ser cursadas a continuação da psicologia Educacional, Fundamentos Sociológicos da Educação, História da Educação, Estatística Educacional e Administração Escolar. Finalmente no 3º ano do curso, as disciplinas eram Filosofia da Educação, Educação Comparada e Administração Escolar (VICENTINI; LUGLI, 2009, p. 55).

Para conseguir o título de licenciado, era necessário fazer o curso de didática, acrescentado ao bacharelado, com duração de 1 ano, origem do que se chamava de 3+1. O curso de Didática era composto pelas seguintes disciplinas: “didática geral; didática especial; psicologia educacional; fundamentos biológicos da educação; fundamentos sociológicos da educação; administração escolar” (SAVIANI, 2008, p. 40). O currículo formaria o bacharel em pedagogia o que fora entendido como técnico em educação e, ao cursar didática geral e especial, licenciar-se-ia como professor.

Em 1962, com uma nova regulamentação, através do Parecer 251/61, o currículo mínimo do curso de Pedagogia foi modificado. Conforme Vicentini e Lugli (2009, p. 56-57), o curso de bacharelado passou a ter cinco disciplinas fixas, a saber: Psicologia da Educação, Sociologia, História da Educação, Filosofia da Educação e Administração escolar. Assim:

A partir destas, outras duas matérias deveriam ser escolher dentre as sugestões oferecidas nos projetos de lei e permitiriam dar especificidades a formação oferecida por cada curso: Biologia, História, Filosofia, Estatística, Métodos e Técnicas de Pesquisa Pedagógica. Cultura Brasileira, Educação Comparada, Higiene Escolar, Currículos e programas, Técnicas Audiovisuais de Educação, Teoria e Prática da Escola Média, Introdução à Orientação Educacional (VICENTI; LUGLI, 2009, p. 56-57).

O currículo do curso de licenciatura, de acordo com Saviani (2008), estruturava-se da seguinte forma: Psicologia da educação; adolescência e aprendizagem; elementos de administração escolar; didática e prática de ensino. Esta última corresponderia “[...] a um estágio supervisionado que deveria realizar-se em escolas reais, não em colégios de aplicação” (VICENTINI; LUGLI, 2009, p. 57).

Os cursos passaram a ter a duração de quatro anos, assim, no curso de pedagogia, teve fim a organização curricular do 3+1. Saviani (2008) ressalta que, na prática, nos cursos

de licenciatura, houve uma generalização de uma organização curricular em que se cursava as disciplinas de prática na quarta série.

Saviani (2008) destaca ainda que a grande diferença entre os dois modelos de currículo estava na maior flexibilidade: as disciplinas de licenciatura poderiam ser cursadas concomitantemente às do bacharelado, ou seja, não era necessário esperar o quarto ano para fazer as disciplinas de didática geral e específica.

A Reforma Universitária de 1968, Lei nº 5.540/68, ocasionou uma nova regulamentação para o curso de Pedagogia através do parecer nº 252/69 do Conselho Federal de Educação (CEF) do qual resultou a Resolução nº 2/69 do CEF na qual consta uma ementa que fixa os conteúdos mínimos e duração que deveriam ser observados na organização do curso de Pedagogia. Saviani (2008) esclarece o teor dessa resolução.

Tendo argumentado no Parecer que a profissão que corresponde ao setor de educação “é uma só, e por natureza, não só admite como exige ‘modalidades’ diferentes de capacitação a partir de uma base comum” (BRASIL, CFE, p. 106), o relator conclui que não há razão para instituir mais de um curso. Considera, assim, que os diferentes aspectos implicados na formação do profissional da educação podem se reunidos sob o título geral de *curso de pedagogia*, que constará de uma parte comum e outra diversificada. A primeira dará conta da base comum e a segunda, das diversas modalidades de capacitação traduzidas na forma de habilitações (SAVIANI, 2008, p. 45, grifos do autor).

Entendemos que, nesse momento, deu-se a unificação do curso de Pedagogia, ou seja, o que se tem nesse momento histórico é um curso único, não mais um curso de bacharelado e outro de licenciatura. Mesmo diante de várias habilitações que o curso comporta, elas resultam em um só curso, em um só diploma. Assim, salienta Saviani (2008) que o curso se fixou como título de licenciado.

A parte comum dos cursos ficou composta pelas matérias de sociologia geral, sociologia da educação, psicologia da educação, história da educação, filosofia da educação e didática. As habilitações que o Parecer nº 252/69 previra eram de: a) Orientação educacional; b) Administração Escolar (para exercício nas escolas de ensino de 1º grau); c) Administração Escolar (para exercício nas escolas de ensino de 1º e 2º graus); d) Supervisão Escolar (para exercício nas escolas de ensino de 1º grau); e) Supervisão Escolar (para exercício nas escolas de ensino de 1º e 2º graus); f) Inspeção Escolar (para exercício nas escolas de ensino de 1º grau); g) Inspeção Escolar (para exercício nas escolas de ensino de 1º e 2º graus); h) Ensino de disciplinas e atividades práticas dos Cursos Normais.

Em relação à duração dos cursos, Saviani (2008) esclarece que, desde a reforma do Ensino Superior consequente da Lei nº 5.540/68 e do Decreto-Lei nº 464/69, eliminou-se a

forma de série e se implementou o regime de matrícula por disciplina no regime de créditos através de disciplinas semestrais. Assim, no Art. 4º da Resolução nº 2/69, dispôs-se quanto à distinção de cursos de curta e de longa duração. O autor acentua que as habilitações que abrangem atividades nas escolas de primeiro e segundo graus desenvolvidas em cursos de longa duração (2.200 horas), deveriam ser ministradas, no mínimo, em três e, no máximo, em sete anos letivos. Já às habilitações dirigidas apenas às escolas de 1º grau, estipulou-se a duração de 1.100 horas de atividades a serem ministradas, no mínimo, em um ano e meio e, no máximo, em quatro anos letivos, configurando-se como cursos de curta duração.

Vicentini e Lugli (2009) salientam que, a partir da década de 70 e por toda a década de 80, as condições do curso de Pedagogia (currículo, destinação profissional e habilitações) foram discutidas em vários fóruns compostos por vários segmentos. As discussões estruturaram os debates para a redação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 no que “[...] se refere a formação de professores, a prioridade dos cursos de nível superior para a formação dos professores de todo o sistema de ensino” (VICENTINI; LUGLI, 2009, p. 59).

A Lei nº 9.394/96, em seu Art. 62, ressalta que a formação dos docentes para atuar na educação básica deverá ser realizada em nível superior em cursos de licenciatura, de graduação plena, em unidades e institutos superiores de educação, no entanto, admite como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, os cursos oferecidos em nível médio na modalidade Normal.

O Art. 63 da LDB trata dos cursos que os institutos superiores de educação deverão manter, a saber:

I – cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental; II – programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica; III – programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis (BRASIL, 1996).

Saviani (2008) enfatiza que se elevou para o nível superior a formação dos professores para atuar nos anos iniciais da escolarização, no entanto, no Art. 64, manteve-se a graduação em Pedagogia como destinada “[...] a formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica” (BRASIL, 1996).

No Art. 66, a LDB ressalta que a preparação para o exercício do magistério superior será feita em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado.

Em 2005, através do Parecer nº 5 do Conselho Nacional de Educação (CNE)/ Conselho Pleno (CP) – o referido documento foi reexaminado pelo Parecer CNE/CP 3/2006 – ,faz-se um panorama do curso de Pedagogia no Brasil, situando-o historicamente e o apresentando em seus princípios, objetivos, finalidades e organização.

Aprovado em 13 de dezembro de 2005, o documento trata, em sua introdução, de uma apresentação do processo de construção das Diretrizes Nacionais para o Curso de Pedagogia. Relatando o andamento de elaboração, ressalta que tais diretrizes resultaram de um longo processo de discussões sobre a legislação em vigor, depois inicia um breve histórico do curso de Pedagogia, fazendo um panorama do curso no Brasil desde o Decreto-Lei nº 1.190/1939 em que foi regulamentado pela primeira vez como curso destinado à formação de técnicos em educação. Nesse período, os professores primários faziam estudos superiores em Pedagogia para que, mediante concurso, pudessem assumir funções administrativas, planejar currículos, orientar professores, inspecionar escolas, avaliar desempenhos de alunos e docentes, bem como realizar funções de pesquisa e desenvolvimento tecnológico da educação nas secretarias estaduais e municipais de educação e no Ministério da Educação.

Apresenta também a Pedagogia atual que, de acordo com o documento, tem como objetivo central formar profissionais que sejam capazes de exercer a docência na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nas disciplinas pedagógicas para formação dos professores, bem como na participação de planejamento, gestão e avaliação em estabelecimentos de ensino, de sistemas educativos escolares, organização e desenvolvimento de programas em espaços não-escolares.

Em relação às finalidades do Curso de Pedagogia, o documento apregoa que ele deve promover, por meio de investigação e reflexão crítica, experiências de planejamento, execução e avaliação de atividades educativas, assim como aplicação de contribuições de campos de conhecimentos filosóficos, históricos, antropológicos, sociológicos, ambientais, ecológicos, psicológicos, linguísticos, políticos, econômicos e culturais. Nesse sentido, ressalta que a finalidade do estudo desses campos é orientar a observação, análise, execução e avaliação do ato docente e sua reverberação nas aprendizagens, assim como conduzir práticas de gestão de processos educativos escolares e não-escolares, organização, funcionamento e avaliação de sistemas de estabelecimento de ensino (BRASIL, CNE/CP, 2005).

O referido documento parte do princípio de que o graduando em Pedagogia trabalha com um vasto repertório de informações que é composto por uma pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos que serão consolidados no exercício da profissão. Tais conhecimentos devem ser fundamentados na interdisciplinaridade, na contextualização, na democratização, na pertinência e relevância social, na ética e sensibilidade afetiva e estética.

O Parecer salienta ainda que o conhecimento acerca da escola como uma organização complexa e que possui a função formativa de promover a educação para cidadania deve ser ponto central na formação do licenciando em Pedagogia, assim também como é central:

[...] a proposição, realização, análise de pesquisas e a aplicação de resultados, em perspectiva histórica, cultural, política, ideológica e teórica, com a finalidade, entre outras, de identificar e gerir em práticas educativas, elementos mantenedores, transformadores, geradores de relações e sociais e étnico-raciais que fortaleçam ou enfraqueçam identidades, produzem ou criam novas relações de poder (BRASIL, CNE/CP, 2005, p. 5-6).

Espera-se, portanto, que os conhecimentos produzidos contribuam para a mudança constante das condições em que tanto os educadores quanto os educandos participem dos atos pedagógicos, bem como colaborem com o fornecimento de informações para a criação de políticas que se destinem à Educação Infantil, Ensino Fundamental (anos iniciais) e para a formação de professores a fim de que seja garantido o direito a uma educação de qualidade.

Dessa forma, a pluralidade de conhecimentos e saberes introduzidos e administrados na formação dos pedagogos faz parte de uma relação entre a formação inicial, a formação continuada e o exercício da profissão. A formação do licenciado em Pedagogia, portanto está fundamentada no trabalho pedagógico que se realiza em espaços escolares e não-escolares e que tenha como base a docência (BRASIL, CNE/CP, 2005). Docência é entendida como “[...] ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, constituído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia” (BRASIL, CNE/CP, 2005, p. 7). Desse modo, a docência se constitui “[...] na confluência de conhecimentos oriundos de diferentes tradições culturais e das ciências, bem como de valores, posturas e atitudes éticas, de manifestações estéticas, lúdicas e laborais”. (BRASIL, CNE/CP, 2005, p. 7).

O parecer evidencia ainda que o curso de Pedagogia é destinado à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do

Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na Modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. O documento reitera que as atividades docentes também englobam a participação na organização e na gestão de sistemas e instituições de ensino.

Outro ponto evidenciado pelo documento diz respeito ao perfil do licenciado em Pedagogia que deve ter articulado, ao longo do curso, uma consistente formação teórica, diversa de conhecimentos e práticas e, portanto, seu campo de atuação deverá ser composto pelas dimensões de docência (Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental, Médio Normal, Educação Profissional, área de serviço escolar); Gestão Educacional (planejamento, administração, coordenação, acompanhamento, avaliação de planos e projetos pedagógicos e análise, formulação, implementação, acompanhamento e avaliação de políticas públicas e institucionais na área da educação); Produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico no campo educacional.

O documento trata ainda da organização do curso de Pedagogia, da duração dos estudos, e da implementação das Diretrizes em estudo, aspectos que trataremos em seguida quando da análise da Resolução CNE/CP nº1, de 15 de maio de 2006.

O documento traz ricas discussões e reflexões sobre o curso de Pedagogia e considera que, embora não esgote o campo, contribui para que o curso forme cada vez mais licenciados sensíveis ao cotidiano e à sociedade. Profissionais que consigam criar com autonomia e competência e que estejam dispostos a um efetivo trabalho que seja conjunto e articulado. Ressalta a necessidade de as instituições terem compromisso com a produção de conhecimento.

Em maio de 2006, o CNE, através da resolução nº1 de 15/05, instituiu as diretrizes para o curso de graduação (licenciatura) em Pedagogia definindo os princípios, condições de ensino e de aprendizagem, procedimentos a serem observados no planejamento e execução por parte das instituições de Ensino Superior. Tais diretrizes se aplicam à formação inicial para a iniciação à docência na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal e na Educação Profissional em áreas de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas que necessitem de conhecimentos pedagógicos como especificado no Art. 2º.

Inicialmente, no Art. 2º, § 1º, o documento traz a definição do termo docência:

[...] como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre

conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo (BRASIL, 2006).

O curso de Pedagogia, de acordo com o documento em análise, propiciará, por meio de estudos teórico-práticos, investigação e reflexão, o aparato para a realização do planejamento, da execução e da avaliação de atividades educativas. Propiciará também a aplicabilidade no campo educacional das contribuições de conhecimentos filosóficos, históricos, antropológicos, ambiental-ecológico, psicológicos, linguísticos, econômicos, culturais e políticos. O estudante de pedagogia, assim, terá um amplo repertório de informações e habilidades formado por conhecimentos teóricos e práticos pautados em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência, relevância social, ética, sensibilidade afetiva e estética.

Nesse sentido, o licenciado em Pedagogia terá como centro de sua formação:

- I - o conhecimento da escola como organização complexa que tem a função de promover a educação para e na cidadania;
- II - a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional;
- III - a participação na gestão de processos educativos e na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino (BRASIL, 2006, p. 1).

O curso de licenciatura em Pedagogia, segundo esse documento, destina-se pela primeira vez à formação de professores para exercer as funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, também nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional em áreas de serviços e apoio escolar, bem como outras áreas que sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Ressalte-se que o referido documento, no Art. 4, inclui como atividades docentes a participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, a saber:

- Parágrafo único. As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando:
- I - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação;
  - II - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares;
  - III - produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares (BRASIL, 2006).

Nos incisos de seu Art. 5º., destacados a seguir, o documento expressa que o egresso do curso de Pedagogia deve ser capaz de:

“I - atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária” (BRASIL, 2006): refere-se a valores que devem ser constituintes de um pedagogo, ou seja, acredita-se que alguém que teve acesso a uma formação pedagógica, histórica, antropológica, filosófica, etc. consiga pensar o mundo de modo que possa almejar uma sociedade mais justa e possa também interferir de forma ética nos limites de suas possibilidades.

“II - compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, de forma a contribuir para o seu desenvolvimento nas dimensões, entre outras, física, psicológica, intelectual, social;”: refere-se ao conhecimento do desenvolvimento da criança em sua integralidade bem como o cuidado e a educação dela como algo referente a sua função.

“III - fortalecer o desenvolvimento e as aprendizagens de crianças do Ensino Fundamental, assim como daqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria;”: trata-se do papel do professor perante o compromisso com a aprendizagem das crianças, com atenção especial àqueles que não tiveram acesso à escola.

“IV - trabalhar, em espaços escolares e não-escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo;”: o trabalho do pedagogo não está restrito às unidades escolares, no entanto, o trabalho deve estar voltado para a área pedagógica.

“V - reconhecer e respeitar as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais, afetivas dos educandos nas suas relações individuais e coletivas;”: o reconhecimento e o respeito às necessidades dos educandos sejam elas físicas ou emocionais devem fazer parte do arsenal do pedagogo.

“VI - ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano;”: esse inciso refere-se às disciplinas escolares, ou seja, aos conteúdos que o professor deverá ministrar em suas aulas.

“VII - relacionar as linguagens dos meios de comunicação à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação adequadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas;”: ressalta a utilização das tecnologias tendo como objetivo a aprendizagem significativa.

“VIII - promover e facilitar relações de cooperação entre a instituição educativa, a família e a comunidade;”: outro aspecto importante da função do pedagogo deve ser o fortalecimento da parceria família-escola e escola-comunidade, tendo sempre como foco os estudantes que estão nesses contextos.

“IX - identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras;”: em nossa compreensão, cumprir esse inciso é inviável, uma vez que acreditamos que uma sociedade justa que supere as exclusões sociais só se efetivará em um novo tipo de sociabilidade.

“X - demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras;”: o egresso deve atuar como um ser capaz de aceitar e respeitar as diferenças dos alunos, como as que surgem no contexto amplo da sociedade.

“XI - desenvolver trabalho em equipe, estabelecendo diálogo entre a área educacional e as demais áreas do conhecimento;”: trata-se da necessidade do trabalho em equipe e de que o diálogo da área educacional seja fortalecido com as outras áreas de conhecimento.

“XII - participar da gestão das instituições contribuindo para elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico;”: a participação em todos os momentos da implementação do projeto pedagógico da instituição em que o egresso está inserido, diz respeito também a sua função, sendo necessário sua colaboração em todas as suas fases de construção.

“XIII - participar da gestão das instituições planejando, executando, acompanhando e avaliando projetos e programas educacionais, em ambientes escolares e não-escolares;”: a participação na gestão também deve ser uma das atribuições do pedagogo para colaborar na avaliação de programas e projetos sejam eles em ambientes escolares ou não.

“XIV - realizar pesquisas que proporcionem conhecimentos, entre outros: sobre alunos e alunas e a realidade sociocultural em que estes desenvolvem suas experiências não escolares; sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambiental-ecológicos; sobre propostas curriculares; e sobre organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas;”: a pesquisa também deve fazer parte do trabalho do pedagogo para que construa junto aos seus alunos conhecimentos sobre a realidade sociocultural.

“XV - utilizar, com propriedade, instrumentos próprios para construção de conhecimentos pedagógicos e científicos;”: utilizar os conhecimentos pedagógicos para a criação ou utilização de instrumentos que possam facilitar a aprendizagem.

“XVI - estudar, aplicar criticamente as diretrizes curriculares e outras determinações legais que lhe caiba implantar, executar, avaliar e encaminhar o resultado de sua avaliação às instâncias competentes.”: ao pedagogo não cabe apenas executar as diretrizes que lhe são impostas. Como ele tem conhecimentos relativos às políticas, diretrizes e aprendizagem, pode se posicionar impulsionando para o debate referente a implementação das leis que irão ter impacto sobre o trabalho educativo.

Em seguida, o documento trata das especificidades das escolas indígenas e quilombolas, ressaltando a promoção do diálogo entre os diversos tipos de conhecimento próprios da cultura desses grupos como os da sociedade em geral.

O Art. 6º trata da estrutura do curso de Pedagogia que, apesar de respeitar a autonomia das instituições e a diversidade nacional, deve constituir-se de:

Um núcleo básico de estudos que contemplem, a saber:

- a) aplicação de princípios, concepções e critérios oriundos de diferentes áreas do conhecimento, com pertinência ao campo da Pedagogia, que contribuam para o desenvolvimento das pessoas, das organizações e da sociedade;
- b) aplicação de princípios da gestão democrática em espaços escolares e não-escolares;
- c) observação, análise, planejamento, implementação e avaliação de processos educativos e de experiências educacionais, em ambientes escolares e não-escolares;
- d) utilização de conhecimento multidimensional sobre o ser humano, em situações de aprendizagem;
- e) aplicação, em práticas educativas, de conhecimentos de processos de desenvolvimento de crianças, adolescentes, jovens e adultos, nas dimensões física, cognitiva, afetiva, estética, cultural, lúdica, artística, ética e biossocial;
- f) realização de diagnóstico sobre necessidades e aspirações dos diferentes segmentos da sociedade, relativamente à educação, sendo capaz de identificar diferentes forças e interesses, de captar contradições e de considerá-lo nos planos pedagógico e de ensino aprendizagem, no planejamento e na realização de atividades educativas;
- g) planejamento, execução e avaliação de experiências que considerem o contexto histórico e sociocultural do sistema educacional brasileiro, particularmente, no que diz respeito à Educação Infantil, aos anos iniciais do Ensino Fundamental e à formação de professores e de profissionais na área de serviço e apoio escolar;
- h) estudo da Didática, de teorias e metodologias pedagógicas, de processos de organização do trabalho docente;
- i) decodificação e utilização de códigos de diferentes linguagens utilizadas por crianças, além do trabalho didático com conteúdos, pertinentes aos primeiros anos de escolarização, relativos à Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia, Artes, Educação Física;
- j) estudo das relações entre educação e trabalho, diversidade cultural, cidadania, sustentabilidade, entre outras problemáticas centrais da sociedade contemporânea;
- k) atenção às questões atinentes à ética, à estética e à ludicidade, no contexto do exercício profissional, em âmbitos escolares e não-escolares, articulando o saber acadêmico, a pesquisa, a extensão e a prática educativa;
- l) estudo, aplicação e avaliação dos textos legais relativos à organização da educação nacional (CNE/CP, 2006, p. 3-4).

Um segundo núcleo de aprofundamento e diversificação dos estudos que seja voltado para a área de atuação profissional, aquelas priorizadas pelo projeto pedagógico das instituições, e que também atendam diferentes demandas, oportunizando:

- a) investigações sobre processos educativos e gestoriais, em diferentes situações institucionais: escolares, comunitárias, assistenciais, empresariais e outras;
- b) avaliação, criação e uso de textos, materiais didáticos, procedimentos e processos de aprendizagem que contemplem a diversidade social e cultural da sociedade brasileira;
- c) estudo, análise e avaliação de teorias da educação, a fim de elaborar propostas educacionais consistentes e inovadoras; (BRASIL, 2006).

E, por fim, um terceiro núcleo de integração dos estudos que visem ao enriquecimento curricular através da participação em seminários, projetos de iniciação científica, extensão, monitoria e que sejam orientados por membros do corpo docente da instituição; atividades práticas nas diversas áreas do campo educacional e atividades de comunicação e expressão cultural.

No art. 7º, o documento estabelece a carga horária de 3.200 horas como o mínimo para o trabalho acadêmico distribuídas da seguinte forma:

- I - 2.800 horas dedicadas às atividades formativas como assistência a aulas, realização de seminários, participação na realização de pesquisas, consultas a bibliotecas e centros de documentação, visitas a instituições educacionais e culturais, atividades práticas de diferente natureza, participação em grupos cooperativos de estudos;
- II - 300 horas dedicadas ao Estágio Supervisionado prioritariamente em Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto pedagógico da instituição;
- III - 100 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos, por meio, da iniciação científica, da extensão e da monitoria (BRASIL, 2006).

O art. 8º trata da integralização dos estudos, nos termos do projeto pedagógico de cada instituição, que se efetiva através de disciplinas, seminários e atividades teóricas de introdução e aprofundamento de estudos a respeito das teorias educacionais, processos de aprendizagem em diferentes realidades socioculturais; práticas docentes e de gestão que propiciem a observação, acompanhamento, planejamento e execução de planos de ensino e projetos pedagógicos relacionados à escola, como em outros ambientes educativos; atividades complementares que envolvam monitoria, iniciação científica, extensão, dentre outros que sejam orientados por docentes da instituição; e o estágio curricular que deverá ser realizado ao longo do curso para garantir aos licenciandos experiências no exercício profissional em ambientes escolares ou extra escolares. O estágio poderá ser realizado, segundo o Art. 8º,

- a) na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, prioritariamente;
- b) nas disciplinas pedagógicas dos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal;
- c) na Educação Profissional na área de serviços e de apoio escolar;
- d) na Educação de Jovens e Adultos;
- e) na participação em atividades da gestão de processos educativos, no planejamento, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação de atividades e projetos educativos;
- f) em reuniões de formação pedagógica. (BRASIL, 2006).

No art. 9º, o documento declara que qualquer novo curso que possa vir a ser criado deverá ser norteado pela resolução de 2006. No Art. 10, o documento ressalta que as habilitações em Pedagogia entrarão em regime de extinção e, no Art. 11, declara que as instituições de educação superior que desejem transformar o curso Normal Superior em cursos de Pedagogia deverão fazer a elaboração de um novo projeto pedagógico em observância da Resolução em vigor. No Art. 12, o documento faz menção aos concluintes dos cursos de Pedagogia e do Normal Superior que desejem completar seus estudos em áreas ainda não cursadas poderão fazê-lo, especificando cada caso nos parágrafos posteriores.

No Art.13º, o texto indica que a execução das diretrizes postas por essa Resolução deve ser acompanhada e avaliada pelos órgãos competentes. No Art. 14, reitera os Pareceres CNE/CP nº 5/2005 e 3/2006, o Art. 3º da LDB de 1996; o Art. 15 finaliza revogando todos os pareceres com disposição ao contrário, em especial a CEF nº 2, de 12 de maio de 1969.

Em 1º de julho de 2015, foi lançada a Resolução nº 2 da CNE/CP. Tal resolução instituiu as diretrizes nacionais para a formação inicial em nível superior nos cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura, bem como para a formação continuada. Esse documento inicia justificando a necessidade de se consolidar normas nacionais para a formação do magistério nacional, uma vez que considera de extrema importância, dada a complexidade da educação brasileira, que seja alcançado um projeto de educação nacional. Considera, desse modo, o conhecimento, a educação e o ensino como bases para garantir um projeto de educação que possa superar a fragmentação das políticas, contando com a participação dos entes federados e dos sistemas educacionais.

Considera que a liberdade de ensinar, de aprender, de pesquisar, de divulgar cultura, de pensamento, da arte, do pluralismo de ideias, bem como do respeito, da tolerância, da valorização dos profissionais que atuam na educação, dentre outros princípios, são vitais para que se obtenha a democratização do ensino e da gestão. Considera a formação teórica sólida e interdisciplinar, a unidade teoria e prática, o trabalho coletivo e interdisciplinar, o

compromisso social e a valorização do profissional que atua na educação, a gestão democrática, a avaliação e regulação como princípios que norteiam a base nacional comum voltada tanto para a formação inicial quanto para a formação continuada. Considera também que a articulação entre a graduação e a pós-graduação, bem como a articulação entre a pesquisa e a extensão, constituem-se princípios pedagógicos essenciais no exercício e no aprimoramento da prática educativa e do profissional do magistério.

Analisa que a educação para os direitos humanos é fundamental e necessário para a formação dos profissionais do magistério, bem como que a valorização desse profissional deve ser assegurada através de uma formação inicial e continuada, plano de carreira, salário e condições de trabalho. Deste modo, o documento trata, no geral, sobre o que é docência, currículo e como deve ser a formação dos professores tanto em formação inicial, segunda licenciatura e formação continuada. A concepção de docência é a mesma da Resolução nº1, de 15 de maio de 2006. Acrescenta, no entanto, a concepção de currículo, que não estava posta,

Como o conjunto de valores propício à produção e à socialização de significados no espaço social e que contribui para a construção da identidade sociocultural do educando, dos direitos e deveres do cidadão, do respeito ao bem comum e à democracia, às práticas educativas formais e não formais e à orientação para o trabalho; (BRASIL, 2015, p. 2).

Entende-se que essa resolução é geral, no âmbito da formação dos professores, uma vez que abarca todas as licenciaturas. Através dela, ficam instituídas as Diretrizes Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica bem como ficam definidos princípios, fundamentos, dinâmica formativa e procedimentos que devem ser observados nas políticas, na gestão, nos programas e cursos de formação, no planejamento e na avaliação das instituições que as ofertam. Desse modo, tem como público alvo, conforme Art. 2º:

Aplicam-se à formação de professores para o exercício da docência na educação infantil, no ensino fundamental, no ensino médio e nas respectivas modalidades de educação (Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação a Distância e Educação Escolar Quilombola), nas diferentes áreas do conhecimento e com integração entre elas, podendo abranger um campo específico e/ou interdisciplinar (BRASIL, 2016, p. 3).

A resolução declara que, o exercício docente materializado na ação profissional do magistério é perpassado por diversas dimensões, a saber: técnicas, políticas, éticas e estéticas, através de uma sólida formação que envolve o domínio de conteúdos, metodologias,

diversas linguagens, tecnologias e informações, o profissional amplia sua visão, resultando na melhoria de sua atuação.

Assim sendo, o público alvo da formação inicial e continuada estão descritos no Art. 3º, no qual a resolução prevê que

A formação inicial e a formação continuada destinam-se, respectivamente, à preparação e ao desenvolvimento de profissionais para funções de magistério na educação básica em suas etapas – educação infantil, ensino fundamental, ensino médio – e modalidades – educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional e técnica de nível médio, educação escolar indígena, educação do campo, educação escolar quilombola e educação a distância – a partir de compreensão ampla e contextualizada de educação e educação escolar, visando assegurar a produção e difusão de conhecimentos de determinada área e a participação na elaboração e implementação do projeto político-pedagógico da instituição, na perspectiva de garantir, com qualidade, os direitos e objetivos de aprendizagem e o seu desenvolvimento, a gestão democrática e a avaliação institucional (BRASIL, 2015, p. 3).

O conceito de educação utilizado no documento é referente aos processos formativos desenvolvidos no contexto familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino, pesquisa e extensão, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil, e nas relações criativas entre o homem e sua cultura.

O documento considera que uma educação contextualizada se efetiva através de ações educativas nas instituições de ensino, mediante processos pedagógicos que se articulam nas áreas de conhecimento específico ou interdisciplinar e pedagógico, nas políticas de gestão, nos fundamentos e nas teorias sociais e pedagógicas para formação ampla, assim a formação inicial e continuada se constitui num processo multifacetado e dialético.

Ressalte-se que, de acordo com o Art. 3º, § 4º, os profissionais do magistério são compreendidos por aqueles que exercem atividade de docência e, também, demais atividades pedagógicas, inclusive a gestão educacional dos sistemas de ensino e das unidades escolares da educação básica e nas diversas modalidades de educação. Os profissionais devem ter a formação mínima exigida pela legislação federal das Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Em seu Art. 3º, § 5º, estão definidos os princípios para a Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, assim descritos:

I - a formação docente para todas as etapas e modalidades da educação básica como compromisso público de Estado, buscando assegurar o direito das crianças, jovens e adultos à educação de qualidade, construída em bases científicas e técnicas sólidas em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica;

II - a formação dos profissionais do magistério (formadores e estudantes) como compromisso com projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais, atenta ao reconhecimento e à valorização da diversidade e, portanto, contrária a toda forma de discriminação;

III - a colaboração constante entre os entes federados na consecução dos objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, articulada entre o Ministério da Educação (MEC), as instituições formadoras e os sistemas e redes de ensino e suas instituições;

IV - a garantia de padrão de qualidade dos cursos de formação de docentes ofertados pelas instituições formadoras;

V - a articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, fundada no domínio dos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão;

VI - o reconhecimento das instituições de educação básica como espaços necessários à formação dos profissionais do magistério;

VII - um projeto formativo nas instituições de educação sob uma sólida base teórica e interdisciplinar que reflita a especificidade da formação docente, assegurando organicidade ao trabalho das diferentes unidades que concorrem para essa formação;

VIII - a equidade no acesso à formação inicial e continuada, contribuindo para a redução das desigualdades sociais, regionais e locais;

IX - a articulação entre formação inicial e formação continuada, bem como entre os diferentes níveis e modalidades de educação;

X - a compreensão da formação continuada como componente essencial da profissionalização inspirado nos diferentes saberes e na experiência docente, integrando-a ao cotidiano da instituição educativa, bem como ao projeto pedagógico da instituição de educação básica;

XI - a compreensão dos profissionais do magistério como agentes formativos de cultura e da necessidade de seu acesso permanente às informações, vivência e atualização culturais (BRASIL, CNE/CP, 2015, p. 4-5).

O Art. 3º, § 6º, trata do projeto de formação que deverá ser elaborado e desenvolvido levando em consideração: 1 - a articulação entre a instituição da educação superior e o sistema de educação básica que contemplem a formação teórica sólida e interdisciplinar; 2 - a inserção dos estudantes das licenciaturas nas instituições de educação básica da rede pública do ensino; 3 - o contexto educacional da região; 4 - socialização e avaliação de seus impactos nesses contextos; 5 - aumento e aprimoramento do uso da língua portuguesa e da capacidade comunicativa relacionadas a leitura e a escrita na formação dos professores, bem como o aprendizado da língua brasileira de sinais; 6 - questões relacionadas à equidade.

O Art. 3º, § 7º, trata da formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para educação escolar indígena levando em consideração a valorização da cultura indígena.

O Art. 4º preconiza que a instituição de ensino deverá contemplar a articulação do tripé ensino, pesquisa e extensão, a fim de garantir um efetivo padrão de qualidade na formação acadêmica oferecida nos cursos de formação inicial e nos de formação continuada,

em consonância com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e o Projeto Pedagógico de Curso (PPC).

No Art. 5º, dispõe que a formação dos profissionais do magistério deve contemplar uma base comum nacional que seja pautada em uma concepção de educação emancipatória permanente. Deve ser pautada também a peculiaridade da prática docente numa articulação entre teoria e prática que conduza a uma práxis educativa que considere a realidade dos ambientes das instituições de Educação Básica e da profissão docente de forma que conduza o egresso

I - à integração e interdisciplinaridade curricular, dando significado e relevância aos conhecimentos e vivência da realidade social e cultural, consoantes às exigências da educação básica e da educação superior para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho;

II - à construção do conhecimento, valorizando a pesquisa e a extensão como princípios pedagógicos essenciais ao exercício e aprimoramento do profissional do magistério e ao aperfeiçoamento da prática educativa;

III - ao acesso às fontes nacionais e internacionais de pesquisa, ao material de apoio pedagógico de qualidade, ao tempo de estudo e produção acadêmica-profissional, viabilizando os programas de fomento à pesquisa sobre a educação básica;

IV - às dinâmicas pedagógicas que contribuam para o exercício profissional e o desenvolvimento do profissional do magistério por meio de visão ampla do processo formativo, seus diferentes ritmos, tempos e espaços, em face das dimensões psicossociais, histórico-culturais, afetivas, relacionais e interativas que permeiam a ação pedagógica, possibilitando as condições para o exercício do pensamento crítico, a resolução de problemas, o trabalho coletivo e interdisciplinar, a criatividade, a inovação, a liderança e a autonomia;

V - à elaboração de processos de formação do docente em consonância com as mudanças educacionais e sociais, acompanhando as transformações gnosiológicas e epistemológicas do conhecimento;

VI - ao uso competente das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) para o aprimoramento da prática pedagógica e a ampliação da formação cultural dos(das) professores(as) e estudantes;

VII - à promoção de espaços para a reflexão crítica sobre as diferentes linguagens e seus processos de construção, disseminação e uso, incorporando-os ao processo pedagógico, com a intenção de possibilitar o desenvolvimento da criticidade e da criatividade;

VIII - à consolidação da educação inclusiva através do respeito às diferenças, reconhecendo e valorizando a diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, entre outras;

IX - à aprendizagem e ao desenvolvimento de todos(as) os(as) estudantes durante o percurso educacional por meio de currículo e atualização da prática docente que favoreçam a formação e estimulem o aprimoramento pedagógico das instituições (BRASIL, CNE/CP, 2015, p. 6).

O documento considera que a formação dos licenciandos deve ter em sua organização os conhecimentos e habilidades preconizados no artigo anterior a fim de que, como egresso, possa atuar na sociedade de forma a exercer seu papel.

O Art. 6º orienta que se deve considerar a legislação e regulamentação vigentes na oferta, no desenvolvimento e na avaliação das atividades, dos cursos de formação de

professores (inicial e continuada) tanto presencial quanto a distância, a fim de que seja assegurada a mesma carga horária, processo de organização e gestão, relação professor/estudante e sistematização de acompanhamento e avaliação dos cursos, docentes e discentes.

O Art. 7º e o 8º elencam os conhecimentos e habilidades que o egresso da formação inicial e continuada deve ter, considerando a pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos e o processo formativo que se consolidará com o efetivo exercício da profissão. Tais aspectos coadunam com o esperado da formação do pedagogo, conforme estudado no subitem anterior. São eles:

- I - atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária;
- II - compreender o seu papel na formação dos estudantes da educação básica a partir de concepção ampla e contextualizada de ensino e processos de aprendizagem e desenvolvimento destes, incluindo aqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria;
- III - trabalhar na promoção da aprendizagem e do desenvolvimento de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano nas etapas e modalidades de educação básica;
- IV - dominar os conteúdos específicos e pedagógicos e as abordagens teórico-metodológicas do seu ensino, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano;
- V - relacionar a linguagem dos meios de comunicação à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação para o desenvolvimento da aprendizagem;
- VI - promover e facilitar relações de cooperação entre a instituição educativa, a família e a comunidade;
- VII - identificar questões e problemas socioculturais e educacionais, com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, a fim de contribuir para a superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas, de gênero, sexuais e outras;
- VIII - demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, de faixas geracionais, de classes sociais, religiosas, de necessidades especiais, de diversidade sexual, entre outras;
- IX - atuar na gestão e organização das instituições de educação básica, planejando, executando, acompanhando e avaliando políticas, projetos e programas educacionais;
- X - participar da gestão das instituições de educação básica, contribuindo para a elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico;
- XI - realizar pesquisas que proporcionem conhecimento sobre os estudantes e sua realidade sociocultural, sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambiental-ecológicos, sobre propostas curriculares e sobre organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas, entre outros;
- XII - utilizar instrumentos de pesquisa adequados para a construção de conhecimentos pedagógicos e científicos, objetivando a reflexão sobre a própria prática e a discussão e disseminação desses conhecimentos;
- XIII - estudar e compreender criticamente as Diretrizes Curriculares Nacionais, além de outras determinações legais, como componentes de formação fundamentais para o exercício do magistério (BRASIL, CNE/CP, 2015, p. 7-8).

O Art. 9º fixa que a formação inicial para profissionais do magistério em nível superior compreende os cursos de formação em licenciatura, os cursos de formação pedagógica para os que ainda não são licenciados e os cursos de segunda licenciatura. Determina que será a instituição formadora que definirá em seu projeto institucional os moldes de desenvolvimento dessa formação, tendo em vista as políticas e a base comum nacional. Indica que a formação inicial básica deverá ser adequada à área de conhecimento e às etapas de atuação. Por fim, orienta que a formação inicial desses profissionais deve ser feita, de preferência, presencialmente e com elevado padrão científico tecnológico e cultural.

Em seu Art. 10, o texto discorre que a formação inicial é destinada aos que pretendem exercer o magistério da educação básica em suas etapas e modalidades da educação e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Prevê que as atividades de magistério compreendem também a atuação e participação na organização e gestão de sistemas de educação básica e suas instituições de ensino o que engloba

- I - planejamento, desenvolvimento, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos, do ensino, das dinâmicas pedagógicas e experiências educativas;
- II - produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico das áreas específicas e do campo educacional (BRASIL, 2015, p. 9).

A identidade própria dos cursos de licenciatura, articulados aos cursos de bacharelado, tecnológicos ou de formação pedagógica é tratada no Art. 11 ao estabelecer que se deve garantir:

- I - articulação com o contexto educacional, em suas dimensões sociais, culturais, econômicas e tecnológicas;
- II - efetiva articulação entre faculdades e centros de educação, institutos, departamentos e cursos de áreas específicas, além de fóruns de licenciatura;
- III - coordenação e colegiado próprios que formulem projeto pedagógico e se articulem com as unidades acadêmicas envolvidas e, no escopo do PDI e PPI, tomem decisões sobre a organização institucional e sobre as questões administrativas no âmbito de suas competências;
- IV - interação sistemática entre os sistemas, as instituições de educação superior e as instituições de educação básica, desenvolvendo projetos compartilhados;
- V - projeto formativo que assegure aos estudantes o domínio dos conteúdos específicos da área de atuação, fundamentos e metodologias, bem como das tecnologias;
- VI - organização institucional para a formação dos formadores, incluindo tempo e espaço na jornada de trabalho para as atividades coletivas e para o estudo e a investigação sobre o aprendizado dos professores em formação;
- VII - recursos pedagógicos como biblioteca, laboratórios, videoteca, entre outros, além de recursos de tecnologias da informação e da comunicação, com qualidade e quantidade, nas instituições de formação;
- VIII - atividades de criação e apropriação culturais junto aos formadores e futuros professores (BRASIL, CNE/CP, 2015, p. 9).

O Art. 12 estabelece que, nos cursos de formação inicial, respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, constituir-se-ão dos seguintes núcleos:

Um núcleo de estudos de formação geral, das áreas específicas e interdisciplinares, e do campo educacional, seus fundamentos e metodologias, e das diversas realidades educacionais, um segundo que é de aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional e um terceiro núcleo que compreende estudos integradores para enriquecimento curricular (BRASIL, CNE/CP, 2015).

No Art. 13, trata das orientações curriculares para uma base nacional comum. O documento ainda discorre sobre a estrutura e o currículo da formação inicial, ressaltando que deve ser considerado a complexidade dos estudos que o englobam formando para o exercício integrado e indissociável da educação básica, o que inclui o ensino e a gestão educacional, os processos educativos escolares e não escolares. Nesse sentido, em seu § 2º, estabelece que os cursos de formação de professores devem garantir

Nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas (BRASIL, 2015, p. 11).

O curso de Pedagogia (licenciaturas) em educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental é tratado no § 5º indicando que nos cursos deverão preponderar os tempos dedicados à constituição de conhecimento sobre os objetos de ensino, e, nas demais licenciaturas, o tempo dedicado às dimensões pedagógicas, não pode ser inferior à quinta parte da carga horária total do curso.

Os artigos que seguem tratam sobre os cursos de formação pedagógicas destinados à graduados não licenciados – Art. 14º; e o Art. 15º que trata dos cursos de segunda licenciatura. O Art. 16º e Art. 17º tratam da formação continuada. Sobre este documento, considera-se que:

[...] compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de

aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente (BRASIL, CNE/CP, 2015 p.13).

A formação continuada deve ser realizada através de atividades formativas que se constituem de cursos de atualização, extensão, aperfeiçoamento, especialização, mestrado e doutorado “[...] que agreguem novos saberes e práticas, articulados às políticas e gestão da educação, à área de atuação do profissional e às instituições de educação básica, em suas diferentes etapas e modalidades da educação” (BRASIL, CNE/CP, 2015, p. 14).

Os Art. 18, 19, 20 e 21 tratam sobre a valorização do profissional do magistério, que não se restringe apenas às questões salariais, mas que, de acordo com o § 3º do Art. 18, deve ser entendida como

[...] uma dimensão constitutiva e constituinte de sua formação inicial e continuada, incluindo, entre outros, a garantia de construção, definição coletiva e aprovação de planos de carreira e salário, com condições que assegurem jornada de trabalho com dedicação exclusiva ou tempo integral a ser cumprida em um único estabelecimento de ensino e destinação de 1/3 (um terço) da carga horária de trabalho a outras atividades pedagógicas inerentes ao exercício do magistério [...] (BRASIL, CNE/CP, 2015, p. 15)

O documento orienta sobre o uso da carga horária de 1/3 para atividades inerentes ao exercício do magistério:

- I - preparação de aula, estudos, pesquisa e demais atividades formativas;
- II - participação na elaboração e efetivação do projeto político-pedagógico da instituição educativa;
- III - orientação e acompanhamento de estudantes;
- IV - avaliação de estudantes, de trabalhos e atividades pedagógicas;
- V - reuniões com pais, conselhos ou colegiados escolares;
- VI - participação em reuniões e grupos de estudo e/ou de trabalho, de coordenação pedagógica e gestão da escola;
- VII - atividades de desenvolvimento profissional;
- VIII - outras atividades de natureza semelhante e relacionadas à comunidade escolar na qual se insere a atividade profissional (BRASIL, CNE/CP, 2015, p. 15).

A valorização dos profissionais do magistério no setor público em conjunto com o plano de cargos e carreiras deve garantir, através da junção entre formas de acesso e admissão ao cargo, formação inicial, formação continuada e jornada laboral.

Os Art. 22, 23, 24 e 25 encerram o documento tratando das disposições de transição e asseverando seu teor que entrou em vigor desde a data de sua publicação.

Acreditamos ter sido necessário esse breve resgate histórico e legal do curso de Pedagogia para situar a formação do pedagogo nessa perspectiva estabelecida em lei.

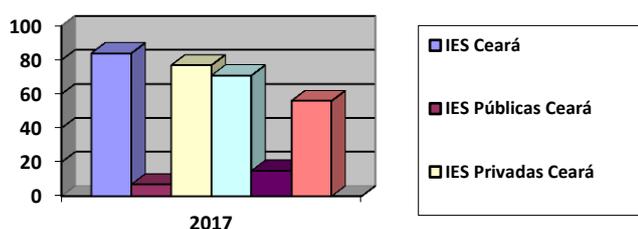
## 4.2 O CURSO DE PEDAGOGIA: IES PÚBLICAS E IES PRIVADAS EM FOCO A MATRIZ CURRICULAR

De acordo com o Censo da Educação Superior 2016 MEC/INEP, o curso de Pedagogia é o terceiro curso com maior número de matrículas, perdendo apenas para o curso de Administração e de Direito. Dentre os cursos de licenciatura, representa 44% do total de cursos, totalizando 675.644 matrículas, contabilizando todos os cursos do país, públicos e privados. Vale ressaltar que todas essas IES são reguladas pelas diretrizes vigentes que explicitamos no subitem anterior.

Discutimos alguns dados nacionais no que diz respeito a mercantilização/privatização da educação no âmbito nacional acerca das instituições públicas e privadas. Para melhor entendermos esse processo, traremos também dados relacionados ao Estado do Ceará e de Fortaleza que dizem respeito tanto às IES, de forma geral, quanto ao curso de Pedagogia, de forma específica.

Realizamos a pesquisa no site do e-MEC<sup>9</sup> e constatamos que, de acordo com o referido site, o Ceará possui 84 IES das quais 7 são públicas (8%) e 77 são privadas<sup>10</sup> (92%)<sup>11</sup>. Em relação ao curso de Pedagogia, registra o número de 71 cursos cadastrados<sup>12</sup>, dos quais 15 estão em instituições públicas o que corresponde a 21%, e 56 cursos em instituições privadas, correspondendo a 79% do total<sup>13</sup>.

**Gráfico 3 - IES públicas e privadas e cursos de Pedagogia públicos e privados do Ceará**



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do MEC/INEP.

<sup>9</sup>O e-Mec é um sistema de regulação do Ensino Superior, uma base de dados oficial e única de informações relativas às Instituições de Educação Superior e cursos de graduação do Sistema Federal de Ensino. Os dados do Cadastro e-MEC devem guardar conformidade com os atos autorizativos das instituições e cursos de educação superior, editados com base nos processos regulatórios competentes (Portaria Normativa MEC nº 40/2007). O referido site tem o cadastro de todas as instituições de educação superior do país. Disponível em: <<http://emec.mec.gov.br>>. Acesso em 26/10/2017.

<sup>10</sup> Instituições com fins lucrativos, sem fins lucrativos e especiais.

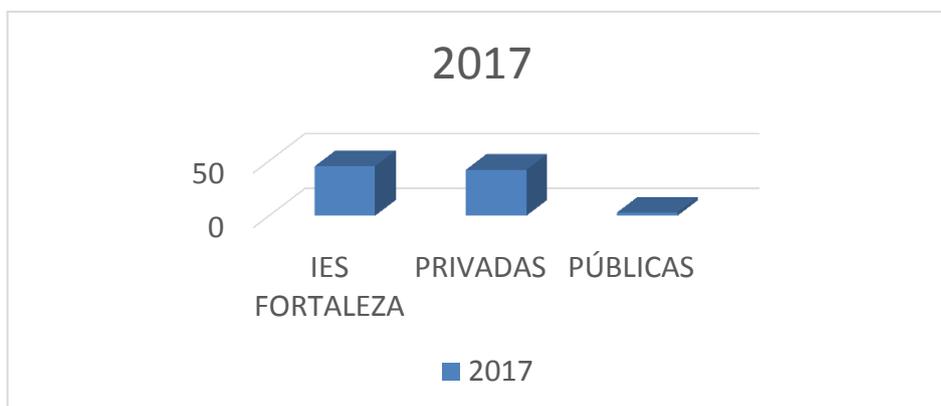
<sup>11</sup> Ver anexos: IES CEARÁ TOTAL; IES CEARÁ PÚBLICAS; IES CEARÁ PRIVADAS.

<sup>12</sup> Cursos de Licenciatura ou Bacharelato na modalidade presencial e a distância.

<sup>13</sup> Ver anexos: CURSOS PEDAGOGIA TOTAL; CURSOS PEDAGOGIA PÚBLICOS; CURSOS PEDAGOGIA PRIVADOS.

Ainda de acordo com o e-MEC, Fortaleza possui 45 Instituições de Ensino Superior (IES) cadastradas<sup>14</sup>. Dentre elas, três são públicas e 42 são privadas, ou seja, de todas as IES localizadas em Fortaleza, apenas 7% são públicas, enquanto que 93% são privadas.

**Gráfico 4 - IES públicas e privadas em Fortaleza**



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do MEC/INEP.

Em relação aos cursos de Pedagogia, levando em consideração os padrões anteriormente utilizados, em Fortaleza registra-se o total de 43 cursos, estando seis em instituições públicas e 37, privadas, o que corresponde a 14% e 86%, respectivamente<sup>15</sup>. No entanto, quando pesquisamos os cursos de licenciatura na modalidade presencial, encontramos o total de 15, sendo que três são públicos e 12 são privados, o que corresponde, respectivamente, a 20% e 80%<sup>16</sup>.

Nesse subitem, buscaremos fazer uma comparação entre as disciplinas ofertadas nos cursos de Pedagogia, comparando os cursos das IES públicas com os das IES privadas escolhidas para a pesquisa.

Para nossa análise curricular, escolhemos dois cursos de licenciatura em Pedagogia na modalidade presencial de IES públicas (UECE e UFC) e dois de IES privadas. Como critério para a escolha das IES privadas escolhidas, utilizamos o número de vagas autorizadas pelo MEC para a instituição: uma com maior número que denominamos de A e outra com menor número que denominamos de B. Eis os dados:

<sup>14</sup> Ver anexos: IES FORTALEZA TOTAL; IES FORTALEZA PÚBLICAS; IES FORTALEZA PRIVADAS.

<sup>15</sup> Ver anexos: CURSOS DE PEDAGOGIA EM FORTALEZA; CURSOS DE PEDAGOGIA PÚBLICOS EM FORTALEZA; CURSOS DE PEDAGOGIA PRIVADOS EM FORTALEZA.

<sup>16</sup> Ver anexos: CURSOS DE PEDAGOGIA LICENCIATURA/PRESENCIAL TOTAL EM FORTALEZA; CURSOS PÚBLICOS DE PEDAGOGIA LICENCIATURA/PRESENCIAL EM FORTALEZA; CURSOS PRIVADOS DE PEDAGOGIA LICENCIATURA/PRESENCIAL EM FORTALEZA.

**Quadro 1 - Modalidade das instituições e número de vagas**

Instituição	Modalidade	Número de vagas autorizadas pelo MEC
UECE	Presencial	208
UFC	Presencial	160
A	Presencial	240
B	Presencial	100

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do e-MEC.

**Quadro 2 - Carga horária e mensalidade**

IES	CARGA HORÁRIA	TURNO	PREÇO			
UECE	9 semestres	Manhã Noite	Gratuita			
UFC	8 semestres (mínimo)	Manhã Noite	Gratuita			
A	8 semestres	Manhã Tarde Noite	Polo - I		Pólo - II	
			Manhã	R\$362,40	Manhã	R\$289,92
			Tarde	R\$362,40	Tarde	R\$289,92
			Noite	R\$436,08	Noite	R\$348,86
B	8 semestres	Noite	Primeiras 6 mensalidades: R\$ 207,50 e as demais R\$ 267,75			

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do e-MEC..

Nosso estudo empreendido até agora buscou fazer reflexões acerca da mercantilização da educação superior. Deter-nos-emos agora especificamente sobre os currículos das IES selecionadas para a pesquisa, comparando as matrizes curriculares das duas IES públicas com as das duas IES privadas, na busca de perceber se e de que forma a mercantilização da educação se expressa ou modifica os currículos das IES particulares.

É lícito que justifiquemos o porquê de utilizarmos o currículo para análise do curso de Pedagogia. Segundo Duarte (2016, p. 5),

Os conhecimentos que devem construir os currículos escolares são complexos sistemas de instrumentos psicológicos, e pode-se afirmar, com segurança, que o domínio, pelo aluno, da riqueza de atividade humana contida nesses conhecimentos resultara em efetivo desenvolvimento psíquico desse indivíduo.

Nesse sentido, o currículo é de fundamental importância para a formação do aluno de qualquer nível de ensino. Ele norteia os conhecimentos que serão transmitidos e, por conseguinte, serão desenvolvidos pelos alunos. A definição dos conteúdos “[...] é uma tomada de decisão nesse embate entre concepções de mundo não apenas diferentes, mas fundamentalmente diferentes entre si” (DUARTE, 2006, p. 95). Com isso, Duarte enfatiza que a escolha de determinado conteúdo em detrimento de outro não é algo aleatório, mas pensado uma vez que, para ele

Não é por acaso que a burguesia mobiliza tantos recursos materiais e ideológicos para assegurar que a escolarização da classe trabalhadora não se caracterize pela transmissão de conteúdos clássicos. No que diz respeito da escolarização da classe trabalhadora, a burguesia e os intelectuais a seu serviço há muito tempo vêm lançando mão de duas estratégias, a da seletividade e a da precariedade, fazendo uso de ambas ou de uma delas dependendo das circunstâncias (DUARTE, 2006, p. 25-26).

O autor reflete sobre a obsolescência programada do conhecimento. Já estamos familiarizados com o conceito de obsolescência em relação aos produtos que consumimos, mas Duarte (2016) defende que, além dessa, existe obsolescência programada em relação ao conhecimento.

[...] a indústria capitalista faz largo uso da prática da obsolescência programada de seus produtos com seríssimas consequências econômicas, ambientais e socioculturais. Mas essa prática não ocorre apenas com a produção dos bens materiais, ela tem contaminado também as relações entre sociedade e conhecimentos, que são considerados bens para consumo imediato, que se tornam rapidamente obsoletos. Há quase uma obsessão pela novidade e a inovação tornou-se uma virtude que é posta em questão. Paradoxalmente, a ideologia dominante interdita a grande capacidade criativa que consiste na transformação da sociedade, na criação de um modo de organização social que liberte a humanidade do aprisionamento à lógica do capital (DUARTE, 2016, p. 2).

O conhecimento por nós desejado para toda a humanidade e não apenas para aqueles que detêm poder socioeconômico é o conhecimento que permita a “objetivação do ser humano de forma cada vez mais universal e livre” (DUARTE, 2016, p.67). Nesse sentido, o parâmetro “[...] é o da plena emancipação humana. Em termos educativos, há que se identificar quais conhecimentos podem produzir, nos vários momentos do desenvolvimento pessoal, a humanização do indivíduo” (DUARTE, 2016, p. 67).

“O trabalho realizado sobre esses conhecimentos, com a finalidade de transmiti-los às novas gerações traz os mortos novamente a vida.” (DUARTE, 2016, p. 2). A isso ele chama de milagre da ressurreição que tem como consequência “[...] que os mortos apoderem-se dos vivos, ou seja, a atividade contida nesses conhecimentos transforma-se em atividade mental dos alunos que se incorpora à sua individualidade” (DUARTE, 2016, p. 2). Portanto, os,

[...] conteúdos são atividade humana historicamente produzida e condensada de forma de conhecimentos [...] a apropriação da cultura pelos indivíduos é um processo no qual os vivos ressuscitam os mortos, e ao mesmo tempo, os mortos apoderam-se dos vivos [...] o ensino dos conteúdos escolares é uma atividade na qual intencionalmente a cognição objetivada, isto é, o trabalho morto contido nos conhecimentos já produzidos é transformado em atividade efetiva dos alunos, ou

seja o trabalho morto é trazido à vida pelo trabalho educativo. A ressurreição deixa de ser um ato milagroso e torna-se fruto da atividade de ensino (DUARTE, 2016, p. 49).

Em nossa análise do currículo, examinaremos cada semestre das IES levando em consideração as disciplinas obrigatórias, tendo como molde para a classificação a segmentação das disciplinas em três blocos: 1) Instrumentalização - Prática; 2) Instrumentalização Prático – Mercadológica; e 3) Fundamentação – histórico - filosófica.

Consideramos que as disciplinas de Instrumentalização-prática são ferramentas que auxiliam diretamente o trabalho pedagógico, organizando espaços, tempos e oferecendo estratégias de organização para um melhor desenvolvimento do fazer; as de Instrumentalização prático-mercadológica são ferramentas voltadas para a prática, mais especificamente para a preparação do aluno para a inserção e permanência no mercado educacional; e as de Fundamentação-histórico-filosófica são disciplinas essenciais para a compreensão da historicidade dos processos educacionais mais abrangentes e o desenvolvimento dos conceitos fundamentais que permeiam o conhecimento da problemática educativa.

O objetivo geral de nossa pesquisa foi analisar os rebatimentos da mercantilização do Ensino Superior na formação de licenciandos em Pedagogia em instituições privadas localizadas na cidade de Fortaleza e, por isso, daremos mais ênfase às disciplinas que julgamos estarem, de alguma forma, vinculadas ou direcionadas para atender as demandas do mercado, portanto, as que classificarmos como disciplinas de instrumentalização prático-mercadológico tendo como critério a análise das ementas das disciplinas.

### Quadro 3 - Disciplinas ofertadas no primeiro semestre

(Continua)

1º SEMESTRE				
	DISCIPLINAS	CH	TIPIFICAÇÃO/CLASSIFICAÇÃO	OBRIGATÓRIAS POR SEMESTRE
UECE	História da Educação Geral I	68	Fundamentação-histórico-filosófica	6
	Introdução à Educação	68	Fundamentação-histórico-filosófica	
	Filosofia da Educação I	68	Fundamentação-histórico-filosófica	
	Psicologia do desenvolvimento I (Infância)	68	Fundamentação-histórico-filosófica	
	Metodologia do trabalho científico	68	Fundamentação-histórico-filosófica	
	Introdução à Universidade e ao Curso	17	Instrumentalização-prático	

(Conclusão)

1º SEMESTRE				
	DISCIPLINAS	CH	TIPIFICAÇÃO/CLASSIFICAÇÃO	OBRIGATÓRIAS POR SEMESTRE
UFC	Filosofia da Educação I	64	Fundamentação-histórico-filosófica	5
	Psicologia da Educação I-Fundamentos	64	Fundamentação-histórico-filosófica	
	Sociologia da Educação I	64	Fundamentação-histórico-filosófica	
	História da Educação e da Pedagogia	96	Fundamentação-histórico-filosófica	
	Metodologia científica	64	Fundamentação-histórico-filosófica	
A	Aspectos socioantropológicos	60	Fundamentação-histórico-filosófica	6
	Comunicação e expressão	60	Instrumentalização-prático	
	Desenvolvimento Pessoal e empregabilidade	60	Instrumentalização-prático-mercadológica	
	Filosofia da Educação	60	Fundamentação-histórico-filosófica	
	Introdução à Pedagogia	60	Fundamentação-histórico-filosófica	
	Políticas públicas e Educação	60	Fundamentação-histórico-filosófica	
B	Filosofia geral da Educação	80	Fundamentação-histórico-filosófica	5
	Sociologia geral e da Educação	80	Fundamentação-histórico-filosófica	
	História da Educação	80	Fundamentação-histórico-filosófica	
	Psicologia da Educação	80	Fundamentação-histórico-filosófica	
	Organização do Trabalho científico	80	Fundamentação-histórico-filosófica	

Fonte: Elaborado pela autora.

No primeiro semestre de curso tanto das IES públicas quanto das privadas, percebemos que as disciplinas tratam de fundamentar histórico e filosoficamente os estudantes, ou seja, a maioria das disciplinas de ambas instituições são de fundamentação histórico-filosófica. Na UECE, 83% das disciplinas são de fundamentação-histórico-filosófica; na UFC, 100%; Na IES A, 67% e, na IES B, 100%. Na UECE, observamos uma disciplina que classificamos como de instrumentalização-prática, pois trata do curso de Pedagogia, ou seja, a disciplina instrumentaliza o aluno para o curso. Na IES A, há outra disciplina que classificamos como instrumentalização-prática. No entanto, ao observarmos a IES A, observa-se que, na matriz curricular, há uma disciplina nomeada de desenvolvimento pessoal e empregabilidade.

Do que trataria essa disciplina? Recorremos a ementa da disciplina para entender do que ela trata, e, de acordo com o exposto na ementa, a disciplina estuda “conceitos de empregabilidade”, “inserção no mercado de trabalho”, “projetos pessoais e profissionais”, “competências sociais”, “inteligência emocional”, “competências interpessoais”, “características dos processos seletivos”, “análise do mercado de trabalho”, “recolocação” “diferenciais corporativos”, “independência financeira” e “superação”. A disciplina tem

como objetivo: “Compreender as dimensões da empregabilidade; Analisar o mercado de trabalho; Planejar seus objetivos e metas pessoais e profissionais e Desenvolver projetos para construção de carreira profissional”. Para isso, seria trabalhado com os cursistas, na unidade I, os seguintes conteúdos: 1 - empregabilidade: conceitos e fatores que influenciam a empregabilidade; 2 - mercado de trabalho (global, regional e local); 3 - diferença entre objetivos e metas competências sociais, inteligência emocional e competências interpessoais; 4 - a importância da tríade: conhecimento, habilidades e atitudes características dos processos seletivos (etapas seletivas, critérios de avaliação, perfil profissional, programas de estágio e trainee); 5 - recolocação profissional; 6 - diferenciais corporativos e competição empresarial; 7 - inteligência emocional. Na unidade II, abordaria: 1 - elaboração do currículo vitae; 2 - simulação de processos seletivos (apresentação pessoal, estudos de caso, teatro e/ou outras); 3 - independência financeira e finanças pessoais - fluxo de caixa (salário líquido - despesas mensais - saldo mensal); 4 - análise do mercado de trabalho; 5 - ferramentas para planejamento e gestão; 6 - construindo projetos pessoais e profissionais; 7 - vídeo institucional sobre superação.

A instituição possui material didático próprio elaborado para as disciplinas do curso. Tivemos acesso a esse material e percebemos que a disciplina está dividida em quatro unidades, a saber: Empregabilidade e o mercado de trabalho; O processo de agregar pessoas; Projeto pessoal e Planejamento. Os textos que o compõe na Unidade 1 *Empregabilidade e o mercado de trabalho*, subdivide-se em quatro temas: empregabilidade: conceitos e fatores que o influenciam; mercado de trabalho; objetivos e metas, e competência e liderança.

O objetivo da unidade é “compreender o que é a empregabilidade”; entender seus componentes para melhorar a “empregabilidade”; “Conhecer a evolução do mercado de trabalho nos últimos séculos”; “saber a diferença entre mercado em oferta e em procura”; “reconhecer a importância da determinação de objetivos na área profissional”; “estudar o modelo de gestão por competências”; “identificar os estilos pessoais desejados no mercado de trabalho”.

O tema *Empregabilidade: conceitos e fatores que o influenciam* traz as seguintes temáticas: “Empregabilidade; componentes da empregabilidade; como melhorar a sua empregabilidade; Dirija Você & Cia. como um negócio”. O tema *Mercado de trabalho* apresenta temáticas relacionadas à “evolução histórica do trabalho; como o trabalho é visto nos dias atuais; como funciona o mercado de trabalho e cenários futuros”. O tema *Objetivos e metas* trata de como saber “definir os objetivos profissionais e avaliar limites e potencialidades”. O tema *Competência e liderança* traz os subtemas “sucessor; modelo de

gestão por competências; competências profissionais; competências comportamentais e organizacionais e estilos pessoais desejados”.

A unidade 2, *O processo de agregar pessoas*, tem como objetivos: “aprender a elaborar um currículo consistente; compreender os principais argumentos que devem ser utilizados no currículo e no contato com as empresas; entender os objetivos e os processos envolvidos em uma seleção de emprego; conhecer as principais técnicas de seleção utilizadas pelos empregadores; distinguir programa de estágio e os de trainee; Entender o que é *outplacement* e seus benefícios para colaboradores e empresas e compreender as principais estratégias que podem ser utilizadas para buscar a recolocação no mercado de trabalho”

Tal unidade se subdivide nas seguintes temáticas: “elaboração do curriculum vitae”; seleção de pessoas (processo seletivo, bases para a seleção, técnicas de seleção, otimizando o processo de captação de talentos e avaliando resultados); programas de estágio trainee e menor aprendiz; recolocação profissional (manutenção do emprego e meios para encontrar um emprego).

A unidade 3, *Projeto pessoal*, expressa os objetivos de “compreender a importância da inteligência emocional e das múltiplas inteligências em uma organização; saber quais as ferramentas podem auxiliar no autoconhecimento; saber como estabelecer objetivos de vida; reconhecer os principais passos para se tornar um talento; compreender os fundamentos de finanças para administrar suas finanças pessoais; entender os conceitos de investimento e decisão de financiamento, e de que forma equilibrá-los; conhecer os diferentes tipos de reservas para manter um equilíbrio em seu planejamento e financeiro pessoal”.

A referida unidade apresenta os seguintes temas: inteligência emocional (trabalho, sucesso e qualidade de vida; busca por autoconhecimento); Objetivos de vida e carreira (os sete segredos do talento); finanças (fluxos de caixa; independência financeira); Planejamento financeiro e pessoal (Decisões de investimento; decisões de financiamento; inadimplência/insolvência; você sabe se está em equilíbrio?).

A unidade 4, *Planejamento*, traz como objetivos: “Compreender o que é matriz SWOT e sua aplicação no planejamento organizacional e pessoal; entender o que é o diagrama de Ishikawa e como montá-lo; perceber as aplicações do diagrama de Pareto como ferramenta da qualidade; conhecer o diagrama de Gantt e sua utilização na gestão de projetos; saber como as perguntas 5W2H podem auxiliar em um projeto; distinguir os termos ‘plano de carreira’ e ‘planejamento de carreira’; compreender a relevância de um planejamento de carreira e como estruturá-lo”.

Os temas da unidade são: Análise SWOT<sup>17</sup>; Ferramentas para planejamento e gestão; construindo projetos pessoais e profissionais (projeto de ser e o ser e plano de carreira).

Tal disciplina pode ser classificada como instrumentalização-prático-mercadológica, pois percebemos que ela se encontra totalmente voltada para a empregabilidade. Freres (2008) explica que o conceito de empregabilidade esteve presente desde o século XX até agora, o século XXI. A origem do termo se relaciona com a problemática de emprego/desemprego e é uma categoria muito utilizada no mercado de trabalho e no meio educacional. Ressalte-se, por exemplo, que uma IES dedica uma disciplina para tratar dela. O termo empregabilidade, nas palavras de Freres (2008, p. 62):

Refere-se a um conjunto de saberes que o trabalhador deve estar inserido no mercado de trabalho e garantir seu emprego, isto é ser colocado ou recolado no mercado de trabalho e continuar nele. Nesse caso, ser empregável é ter a capacidade de garantir um emprego em qualquer organização empresarial independente da demanda por emprego no mercado. Em outras palavras, diz respeito à capacidade que o indivíduo deve ter para se adequar às necessidades do mercado de trabalho.

A referida autora, ancorada em Bernard Gazier, estudioso francês, discorre sobre os vários tipos de empregabilidade existentes: empregabilidade dicotômica; sócio médica; política de força de trabalho; de fluxo; como performance esperada no mercado de trabalho; interativa e de iniciativa. De acordo com a classificação feita por Freres (2008), podemos inferir que a empregabilidade que é vigente na atualidade é a empregabilidade de iniciativa que se refere a uma ideologia neoliberal que surgiu no fim da década de 1970 com Reagan e Thatcher no Reino Unido e na década de 1980 nos Estados Unidos. Esse conceito de empregabilidade de iniciativa aponta para as características individuais e pessoais para a colocação, recolocação e manutenção do trabalhador no mercado de trabalho. Nesse sentido, “o trabalhador deve desenvolver a criatividade e a responsabilidade para conseguir um emprego ou manter-se nele” (FRERES, 2008, p. 65).

Shiroma e Evangelista (2003, p. 86) salientam que

À educação foi acrescida a tarefa de formar para a empregabilidade, tendo em vista mitigar a exclusão social. Se, até há pouco, ao professor cabia a tarefa de educar para o trabalho, hoje dele se espera - mesmo que velado de conhecimento científico - a capacidade de transformar o aluno em cidadão mutante, proativo, aspirante ao trabalho e tolerante nos momentos que se encontre sem emprego.

---

<sup>17</sup> Segundo Silva (2016) trata-se de uma ferramenta para análise dos pontos fortes e pontos fracos da empresa e também as ameaças e oportunidades do mercado.

Cabe ainda elencar outra característica que percebemos durante a análise: a descrição de disciplinas que são vinculadas ao mercado como empreendedorismo, dentre outras, para isso nos deteremos sobre o currículo de cada uma das instituições de forma separada para, depois, fazer uma análise geral.

No segundo semestre dos cursos, percebemos que, na UECE, as disciplinas são 100% de fundamentação-histórico-filosófica. Na UFC, 67% são disciplinas de fundamentação-histórico-filosófica e 33% de instrumentalização-prática. Na IES A, 67% são disciplinas de fundamentação-histórico-filosófica e 33% de instrumentalização-prática; e, na IES B, 20% fundamentação-histórico-filosófica, 60% de instrumentalização-prática e 20% de instrumentalização-prático-mercadológica. No segundo semestre, a IES B apresenta uma disciplina nomeada de Pedagogia Empresarial.

Para entender do que se tratava, tentamos buscar a ementa da disciplina, no entanto, não se encontram disponíveis no sítio da IES B<sup>18</sup>. É importante ressaltar que as diretrizes do curso de Pedagogia preveem que o pedagogo possa trabalhar em espaços não educativos, no entanto, é necessário que façamos alguns apontamentos sobre a Pedagogia Empresarial, a luz dos estudos com base marxista.

#### Quadro 4 - Disciplinas ofertadas no segundo semestre

(Continua)

2º SEMESTRE				
	DISCIPLINAS	CH	TIPIFICAÇÃO/CLASSIFICAÇÃO	OBRIGATÓRIAS POR SEMESTRE
UECE	História da Educação II (Brasil e Ceará)	68	Fundamentação-histórico-filosófica	6
	Educação Inclusiva e diversidade	68	Fundamentação-histórico-filosófica	
	Sociologia da Educação I	68	Fundamentação-histórico-filosófica	
	Psicologia do desenvolvimento II- Adolescência e idade adulta	68	Fundamentação-histórico-filosófica	
	Arte e Educação	68	Fundamentação-histórico-filosófica	
	Formação e identidade do Pedagogo	17	Fundamentação-histórico-filosófica	

<sup>18</sup> Tentamos contato com a coordenação do curso presencialmente para obtenção das das ementas das disciplinas. Fomos orientados a enviar uma solicitação formal, via ofício, através de e-mail, no entanto até o encerramento da pesquisa não foram disponibilizadas tais ementas. Ressalte-se que, mesmo depois de solicitação formal, tentamos, várias vezes, via telefone e também presencialmente, mas todas as tentativas foram infrutíferas.

### Quadro 4 - Disciplinas ofertadas no segundo semestre

(Conclusão)

2º SEMESTRE				
	DISCIPLINAS	CH	TIPIFICAÇÃO/CLASSIFICAÇÃO	OBRIGATÓRIAS POR SEMESTRE
UFC	Informática na Educação	64	Instrumentalização-prática	6
	Filosofia da Educação II	64	Fundamentação-histórico-filosófica	
	Psicologia da Educação II	64	Fundamentação-histórico-filosófica	
	Sociologia da Educação II	64	Fundamentação-histórico-filosófica	
	Estatística aplicada à Educação	64	Instrumentalização-prática	
	Arte e Educação	64	Fundamentação-histórico-filosófica	
A	Didática	60	Fundamentação-histórico-filosófica	6
	Educação em Direitos Humanos	60	Fundamentação-histórico-filosófica	
	História da Educação	60	Fundamentação-histórico-filosófica	
	Língua Brasileira de Sinais-LIBRAS	60	Instrumentalização-prática	
	Organização e Legislação da Educação	60	Instrumentalização-prática	
	Psicologia do desenvolvimento	60	Fundamentação-histórico-filosófica	
B	Antropologia e Educação	80	Fundamentação-histórico-filosófica	5
	Tecnologias e Mídias Educacionais	80	Instrumentalização-prática	
	Leitura e Produção Textual	40	Instrumentalização-prática	
	Estatística aplicada à Educação	80	Instrumentalização-prática	
	Pedagogia empresarial	40	Instrumentalização-prático-mercadológica	

Fonte: Elaborado pela autora.

Melo e Wolf (2014) defendem que a pedagogia empresarial e a pedagogia empreendedora, da qual nos ateremos em um momento posterior, são pedagogias que não têm riqueza teórica, sendo redutíveis ao nível do senso comum, reproduzindo argumentos pseudocientíficos que buscam a sedução dos leitores. Para eles, uma espécie de sublitteratura pedagógica bem lucrativa e que não contribuem para o campo da pedagogia, tratando-se de textos que têm proximidade com literatura de autoajuda com caráter pedagógico. No entanto, os autores admitem a presença dessas pedagogias nos cursos de graduação, especialização e até mestrados e doutorados, a prova empírica disso é que a IES A e B ofertam disciplinas desse tipo. Nesse sentido, comprovando-se a presença dessas pedagogias nos currículos, é mister compreender sua razão de ser, ou seja, seu caráter ideológico.

Para Melo e Wolf (2014, p. 192), a pedagogia empresarial e a empreendedora têm uma característica marcante que é “a capitulação total e irrestrita ao ideário burguês, tanto no que se refere à organização das empresas quanto à concepção de formação humana para a sociedade atual”. Nesse sentido, o que ocorre

[...] é um processo ideológico de naturalização das relações sociais e, no interior destas, das relações produtivas inerentes ao capitalismo. Não existe [...] uma centelha de crítica ao processo de alienação, de precarização do trabalho, de exploração, enfim, processos que são típicos do capitalismo. Ao contrário, o esforço parece ser o de convencer os leitores de que o cenário das empresas e do mercado de trabalho é um dado natural e, por isso, a única atitude correta é adaptar-se da melhor maneira possível, seja dentro da empresa, seja na luta por uma vaga no mercado de trabalho, seja na consecução do próprio negócio. (MELO; WOLF, 2014, p. 192),

Embora os autores encontrem semelhanças entre essas pedagogias, no que diz respeito aos seus aspectos mais gerais, também encontram pontos que as diferenciam. Assim entendem que a Pedagogia Empresarial busca “[...] abrir o campo de atuação dos pedagogos nas empresas desconhecendo, ou fazendo invisível em suas propostas, que o funcionamento do mercado” é regulado por “[...] princípios de maximização dos lucros e economia de recursos, sendo a abertura de postos nas empresas dependente destes princípios” (MELO; WOLF, 2014, p. 192). Nesse sentido, o objetivo das propostas da pedagogia empresarial é de reforço de que o pedagogo deve exercer o papel de formação dos trabalhadores de acordo com as necessidades produtivas das empresas, quer dizer, o pedagogo na empresa terá a atribuição de “[...] tornar mais eficiente o processo de extração de mais-valia e, logo, o processo de exploração dos trabalhadores” (MELO; WOLF, 2014, p. 192).

O termo Pedagogia Empresarial é datado de 1980 com o surgimento de alguns cursos universitários relacionados ao tema. Inicialmente, com o enfoque de treinamento dos empregados nas organizações empresariais envolvendo cursos, projetos e programas. No desenrolar do processo, sentiu-se a necessidade de envolver a educação nessas corporações na busca de maior produtividade.

Preocupada com a formação de uma mão-de-obra afinada com este objetivo, a pedagogia vai encontrar acolhimento no interior de empresas, indústrias e demais organizações e, no contexto contemporâneo, procura acompanhar incessantemente a constante evolução do mundo do trabalho, colocando-se, enquanto “empresarial”, como pedagogia do capital (MELO; WOLF, 2014, p. 193).

Destarte, o objetivo da pedagogia empresarial é fazer com que os conhecimentos adquiridos sejam úteis para o aumento da produtividade do trabalhador, ou seja, faz parte de uma corrente pragmática que busca a acumulação capitalista com base em um sujeito eficiente e produtivo. No discurso, defende que o pedagogo na empresa irá integrar o funcionário à organização empresarial, sendo responsável por sua avaliação, motivação, capacitação para um melhor desempenho e para a permanência na empresa. Entretanto, a esta pedagogia interessa a formação do trabalhador sob a filosofia da empresa, ou seja, o mais pragmático possível. Fazendo a defesa de que o trabalhador deve ser

[...] passivo aos impasses a ele impostos pela organização que solicita a sua adaptação, e, por outro, espera deste trabalhador proatividade, com vistas à superação dos problemas que surgem nesse espaço laboral, já que todos os “colaboradores” da empresa devem atuar no sentido de minimizar os aspectos negativos, cooperando com a eficácia da organização (MELO; WOLF, 2014, p. 196).

Em outras palavras, o trabalhador deve ser indiferente às dificuldades impostas pela empresa e deve superar todas as adversidades que surgirem no âmbito do trabalho para que não ocasione mal andamento das atividades produtivas.

A pedagogia empresarial [...] não passa de um estágio pré-corporativo, ou seja, um discurso que, ao intentar delinear o possível papel dos pedagogos nas empresas, ou abstrai a realidade das empresas ou abstrai a real dinâmica do mercado, que cada vez mais é alheia a regulamentações e reservas. Isso por um lado. Por outro lado, o que se vê [...] é uma entrega total dos serviços pedagógicos para os desígnios do capital, nada mais que um auxiliar, desprezível ademais, no processo de acumulação. Neste caso, caberia ao pedagogo na empresa ser uma espécie de mediador entre os trabalhadores e a “filosofia” da empresa, ou seja, a necessidade de formação específica para a produção (MELO; WOLF, 2014, p. 200).

Assim, a Pedagogia Empresarial representa nada mais que um empobrecimento da teoria pedagógica como um falso cuidado que a empresa tem com seus funcionários. Na verdade, esse cuidado que aparenta ter expresso nos conceitos de cuidado de sua proatividade, adaptação, motivação, etc., são apenas um meio de conseguir por meios ideológicos que o trabalhador vista a camisa da empresa.

Daremos segmento à análise das matrizes curriculares sempre trazendo apontamentos sobre as disciplinas voltadas para o mercado, as disciplinas que denominamos de instrumentalização-prático-mercadológica.

No terceiro semestre, as IES apresentam a distribuição de disciplinas que exporemos a seguir. Nesse semestre, não encontramos nenhuma disciplina voltada para o mercado, vejamos: na UECE, as disciplinas do semestre são 100% de fundamentação-histórico-filosófica; na UFC, são 60 % de fundamentação-histórico-filosófica e 40% de instrumentalização-prática; na IES A, 83% de fundamentação-histórico-filosófica e 17% de instrumentalização-prática e, na IES B, 80% são de fundamentação-histórico-filosófica e 20% de instrumentalização-prática. É importante salientar que as disciplinas da IES B estão sendo classificadas de acordo com os títulos das disciplinas e, no caso da IES A, também pelo material disponibilizado que é utilizado nas disciplinas, pois tivemos acesso tanto às ementas quanto ao material didático.

**Quadro 5 - Disciplinas ofertadas no terceiro semestre**

3º SEMESTRE				
	DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA	TIPIFICAÇÃO/CLASSIFICAÇÃO	OBRIGATORIAS POR SEMESTRE
UECE	Fundamentos da Educação Infantil	68	Fundamentação-histórico-filosófica	4
	Fundamentos da Educação Especial	68	Fundamentação-histórico-filosófica	
	Política e Planejamento Educacional	68	Fundamentação-histórico-filosófica	
	Psicologia da aprendizagem	68	Fundamentação-histórico-filosófica	
UFC	História da Educação Brasileira	96	Fundamentação-histórico-filosófica	5
	Psicologia da educação III da infância à adolescência	64	Fundamentação-histórico-filosófica	
	Antropologia da Educação	64	Fundamentação-histórico-filosófica	
	Pesquisa Educacional I	64	Instrumentalização-prática	
	Educação a distância	64	Instrumentalização-prática	
A	Alfabetização e letramento	60	Fundamentação-histórico-filosófica	6
	Currículos, Programas e Projetos Pedagógicos	60	Fundamentação-histórico-filosófica	
	Educação Infantil	60	Fundamentação-histórico-filosófica	
	Fundamentos da Educação	60	Fundamentação-histórico-filosófica	
	Metodologia da Pesquisa	60	Instrumentalização-prática	
	Psicologia da aprendizagem	60	Fundamentação-histórico-filosófica	
B	Gestão de espaços e processos educacionais na Educação Infantil	80	Instrumentalização-prática	5
	Psicomotricidade: jogos e recreação	80	Instrumentalização-prática	
	Espaços e tempos na Educação Infantil	80	Instrumentalização-prática	
	Fundamentos da Educação Infantil	80	Fundamentação-histórico-filosófica	
	Estágio Curricular supervisionado: Organização e Gestão na Educação Infantil	80	Instrumentalização-prática	

Fonte: Elaborado pela autora.

Como nosso objetivo nesse subitem é perceber de que maneira a preparação para o mercado está presente nos currículos, constatamos que, nesse semestre, não se nota a presença, em tese, de conteúdos mercadológicos, por isso passaremos para o semestre posterior.

**Quadro 6 - Disciplinas ofertadas no quarto semestre**

(Continua)

4º SEMESTRE				
	DISCIPLINAS	CH	TIPIFICAÇÃO/CLASSIFICAÇÃO	OBRIGATORIAS POR SEMESTRE
UECE	Fundamentos da Leitura e Escrita	68	Fundamentação-histórico-filosófica	3
	Didática Geral I	68	Fundamentação-histórico-filosófica	
	Organização da Educação Brasileira I	68	Instrumentalização-prática	
UFC	Estrutura e funcionamento da Educação Básica	64	Instrumentalização-prática	5
	Psicologia da educação IV- da adolescência à idade adulta	64	Fundamentação-histórica-filosófica	
	Projeto pedagógico e práticas curriculares	32	Instrumentalização-prática	
	Didática	96	Fundamentação-histórico-filosófica	
	Educação Infantil	64	Fundamentação-histórico-filosófica	

### Quadro 6 - Disciplinas ofertadas no quarto semestre

(Conclusão)

4º SEMESTRE				
	DISCIPLINAS	CH	TIPIFICAÇÃO/CLASSIFICAÇÃO	OBRIGATÓRIAS POR SEMESTRE
A	Educação Popular	60	Fundamentação-histórico-filosófica	6
	Ética e Cidadania	60	Fundamentação-histórico-filosófica	
	Metodologia da Língua Portuguesa	60	Instrumentalização-prática	
	Metodologia do Ensino da Matemática	60	Instrumentalização-prática	
	Psicomotricidade	60	Instrumentalização-prática	
	Tópicos integradores I (Pedagogia)	60	Instrumentalização-prática	
B	Ciências Sociais e Naturais na Educação infantil	80	Fundamentação-histórico-filosófica	6
	Fundamentos da Educação Especial e Inclusiva	80	Fundamentação-histórico-filosófica	
	Matemática na Educação Infantil	80	Instrumentalização-prática	
	Letramento e Alfabetização	80	Instrumentalização-prática	
	Teoria e Prática da Educação Infantil	80	Instrumentalização-prática	
	Estágio Curricular Supervisionado: Trabalho Pedagógico na Educação Infantil	80	Instrumentalização-prática	

Fonte: Elaborado pela autora.

No quarto semestre também não percebemos a presença em nenhuma das IES de disciplinas voltadas para a instrumentalização para o mercado. Na matriz da UECE, 67% das disciplinas são de fundamentação-histórico-filosófica e 33% de instrumentalização-prática; na UFC, 40% são de fundamentação-histórico-filosófica e 60% de instrumentalização-prática; na IES A, 33% são de fundamentação-histórico-filosófica e 77% de instrumentalização-prática; já na IES B, 40% são de fundamentação-histórico-filosófica e 60% de instrumentalização-prática.

No quinto semestre, conforme veremos na tabela abaixo, a UECE, a UFC e a IES B oferecem 100% das disciplinas voltadas para a instrumentalização prática, no entanto, a IES A apresenta uma organização diferente: há uma disciplina nomeada empreendedorismo.

De acordo com a ementa da disciplina, ela trata das “[...] definições de empreendedorismo; empreendedor (dono do próprio negócio) e intraempreendedor (construindo a sua carreira como funcionário); características e perfil do empreendedor; Roteiro para a abertura de uma empresa (empreendedor individual, micro e pequenas empresas, empresas de grande porte); Construção do plano de negócio e fontes de financiamento”. Os objetivos da disciplina são: “conceituar empreendedorismo; identificar oportunidades para empreender; conhecer o roteiro para abrir um empreendimento e construir um plano de negócio”.

A disciplina divide-se em quatro unidades, a saber: o empreendedorismo e a mentalidade empreendedora; estratégia empreendedora: geração e exploração de novas entradas; planejamento estratégico e indicadores de desempenho e negócio.

A unidade 1 tem como objetivo “identificar o conceito de empreendedorismo”; explicar o processo de ação empreendedora e definir os estágios de uma ação empreendedora. Divide-se em três temas: o empreendedorismo e a mentalidade empreendedora; o perfil do empreendedor: histórico e características e empreendedorismo corporativo.

A unidade 2 objetiva “entender que a ação básica do empreendedorismo abrange uma nova entrada e indicar como os recursos estão envolvidos na geração de oportunidade”. Divide-se em quatro temas: estratégia empreendedora: geração e exploração de novas entradas; criatividade e a ideia de empresas; identificação e análise de oportunidades nacionais e internacionais e, por fim, a proteção da ideia e outras questões do empreendedor.

A unidade 3 tem como objetivo “identificar a contribuição do planejamento estratégico para o sucesso organizacional; diferenciar os objetivos dos planejamentos estratégicos, táticos e operacional e realizar o desdobramento dos objetivos do planejamento estratégico em metas de curto e médio prazo”. Divide-se em cinco temas: planejamento estratégico; fontes de capital; capital de risco informal, capital de risco formal e abertura de capital; estratégia de crescimento e gerenciamento das implicações de crescimento e, por último, acessando recursos para o crescimento em fontes externas.

A unidade 4 apresenta como objetivo o reconhecimento do “papel dos indicadores de desempenho na gestão dos negócios”; identificar os principais indicadores de desempenho do negócio e organizar os indicadores de desempenho a fim de facilitar a interpretação dos resultados da organização. Divide-se em seis temas: indicadores de desempenho do negócio; plano de negócios: criando e dando início ao empreendimento; plano de marketing; plano organizacional; plano financeiro e, por fim, planejamento de sucessão e estratégias para colher resultados e encerrar as atividades de empreendimento.

Conforme tínhamos anunciado, trataremos sobre o empreendedorismo.

### Quadro 7 - Disciplinas ofertadas no quinto semestre

(Continua)

5º SEMESTRE				
	DISCIPLINAS	CH	TIPIFICAÇÃO/CLASSIFICAÇÃO	OBRIGATORIAS POR SEMESTRE
UECE	Língua Portuguesa na Educação Infantil e nos Anos Iniciais I	68	Instrumentalização-prática	4
	Matemática na Educação Infantil e Anos Iniciais	68	Instrumentalização-prática	
	Legislação do Ensino	68	Instrumentalização-prática	
	Corporeidade e Psicomotricidade na Educação	68	Instrumentalização-prática	

### Quadro 7 - Disciplinas ofertadas no quinto semestre

(Conclusão)

5º SEMESTRE				
	DISCIPLINAS	CH	TIPIFICAÇÃO/CLASSIFICAÇÃO	OBRIGATORIAS POR SEMESTRE
UFC	Docência no Ensino Fundamental	64	Instrumentalização-prática	5
	Política Educacional	96	Instrumentalização-prática	
	Organização social do trabalho escolar	64	Instrumentalização-prática	
	Letramento e Alfabetização	64	Instrumentalização-prática	
	Propostas pedagógicas e práticas de educação infantil	64	Instrumentalização-prática	
A	Avaliação: teoria e prática	60	Instrumentalização-prática	6
	Empreendedorismo	60	Instrumentalização-prático-mercadológica	
	Estágio Supervisionado I (Pedagogia)	100	Instrumentalização-prática	
	Metodologia do Ensino de Ciências	60	Instrumentalização-prática	
	Metodologia do Ensino de Geografia	60	Instrumentalização-prática	
	Metodologia do Ensino de História	60	Instrumentalização-prática	
B	Psicopedagogia e Educação	80	Instrumentalização-prática	6
	Avaliação Educacional e da aprendizagem escolar	80	Instrumentalização-prática	
	Estrutura, Administração e Gestão Escolar	80	Instrumentalização-prática	
	Educação para a Inclusão	80	Instrumentalização-prática	
	Língua Brasileira de Sinais- LIBRAS	80	Instrumentalização-prática	
	Estágio Curricular Supervisionado: Organização e gestão do Ensino Fundamental (anos iniciais)	80	Instrumentalização-prática	

Fonte: Elaborado pela autora.

A partir da década de 90, o conceito de empreendedorismo ganhou força no Brasil, logo de início, mais ligado a área empresarial e, em seguida, transportado para as demais áreas. Em relação à educação, o precursor dessa pedagogia aqui no Brasil é Dolabela. Para ele, a capacidade de empreender é uma capacidade que deve ser desenvolvida pela educação em todos os níveis de ensino desde a educação infantil, para que, por toda a vida, todos estejam preparados para o mercado independentemente da área de profissionalização escolhida (MELO; WOLF, 2014). De acordo com os autores:

A proposta da pedagogia empreendedora baseia-se nos quatro pilares da educação preconizados no relatório organizado para UNESCO por Jacques Delors, quais sejam: o “aprender a ser, aprender a conhecer, aprender a conviver e aprender a fazer” e agora com Dolabela “aprender a sonhar” (MELO; WOLF, 2014, p. 197).

Duarte (2008) é o maior crítico dessas pedagogias que ele nomeia de pedagogias do aprender a aprender. O autor concorda que a educação deve desenvolver a autonomia

intelectual, liberdade de pensamento, capacidade de buscar novos conhecimentos, iniciativa e liberdade de expressão. A crítica do autor volta-se para a hierarquização feita por essas pedagogias que consideram que o aprender por conta própria é superior ao papel do professor e, até mesmo, ao conhecimento já acumulado e sistematizado. Nessa perspectiva do “aprender a aprender”, o papel dos professores/educadores seria de:

[...] conhecer a realidade social não para fazer a crítica a essa realidade e construir uma educação comprometida com as lutas por uma transformação social radical, mas sim para saber melhor quais competências a realidade social está exigindo dos indivíduos (DUARTE, 2008, p. 12).

Melo e Wolf (2014), ancorados em Duarte (2008), entendem que essas pedagogias do “aprender a aprender” buscam a preparação dos indivíduos para acompanhar as mudanças aceleradas da sociedade e, por isso, julgam que os indivíduos devem ser dotados de conhecimentos cotidianos que possam ajudar na atividade prática cotidiana: “[...] desfaz-se o véu dos conhecimentos científicos frente aos conhecimentos cotidianos da produção, e estes últimos passam a ser mais importantes, ao mesmo tempo em que a teoria recua frente ao avanço do pragmatismo da formação para a produtividade” (MELO, WOLF, 2014, p.196).

Efetivamente o que acontece é que o empreendedorismo

[...] transforma-se, assim, na inusitada revolução social que deverá ocorrer no século XXI, comparável aos efeitos da revolução industrial ocorrida no século passado. Essa transformação que surgiu há vinte anos nos Estados Unidos, visando estimular a criação de empresas de sucesso, bem como, procurando diminuir os riscos inerentes aos processos de inovação, agora aparece como a panaceia que poderá mudar o cenário social. Assim é que os autores embasados nessa pedagogia propõem uma nova metodologia de aula, onde o “aprender a aprender” esteja sempre presente, como condição essencial de garantia de aquisição de um perfil empreendedor por parte dos alunos, o que é reportado na maioria das obras que tratam do tema (MELO; WOLF, 2014, p. 199).

Ancorados no marxismo como teoria para o entendimento da sociabilidade burguesa e como ideário de uma nova forma de sociedade que tem como pressuposto a socialização dos meios de produção e eliminação de todas as outras formas de posse, bem como de uma educação que efetivamente proporcione o acesso ao conhecimento elaborado; afirmamos que nossa análise se contrapõe à proposta do “aprender a aprender” materializada em algumas disciplinas dos currículos de pedagogia da IES A E B.

No sexto semestre, a UECE e UFC oferecem 100% das disciplinas voltadas para a instrumentalização prática; a IES A oferece 17% de disciplinas de fundamentação-histórico-filosófica e 83% de instrumentalização prática; a IES B proporciona 33% de

fundamentação-histórico-filosófica e 67% de instrumentalização prática, portanto, não temos o registro de disciplinas classificadas como instrumentalização-prático-mercadológica, conforme quadro abaixo:

**Quadro 8 - Disciplinas ofertadas no sexto semestre**

6º SEMESTRE				
	DISCIPLINAS	CH	TIPIFICAÇÃO/CLASSIFICAÇÃO	OBRIGATÓRIAS POR SEMESTRE
UECE	Língua Portuguesa na Educação Infantil e nos Anos Iniciais II	68	Instrumentalização-prática	4
	Matemática na Educação Infantil e Anos Iniciais II	68	Instrumentalização-prática	
	História e Geografia na Educação Infantil e Anos Iniciais	68	Instrumentalização-prática	
	Ciências Naturais na Educação Infantil e Anos Iniciais	68	Instrumentalização-prática	
UFC	Ensino de Língua Portuguesa	96	Instrumentalização-prática	4
	Ensino de Geografia e História	96	Instrumentalização-prática	
	Organização e Gestão de espaços educativos não-escolares	32	Instrumentalização-prática	
	Estágio: Educação Infantil	160	Instrumentalização-prática	
A	Educação de Jovens e Adultos	60	Fundamentação-histórico-filosófica	6
	Educação Inclusiva: teoria e prática	60	Instrumentalização-prática	
	Estágio Supervisionado II (Pedagogia)	100	Instrumentalização-prática	
	Literatura Infantil	60	Instrumentalização-prática	
	Responsabilidade Socioambiental	60	Instrumentalização-prática	
	Tópicos Integradores	60	Instrumentalização-prática	
B	Juventude e Adulterez: desenvolvimento e aprendizagem	80	Fundamentação-histórico-filosófica	6
	Educação de Jovens e Adultos	80	Fundamentação-histórico-filosófica	
	Arte e Educação	80	Instrumentalização-prática	
	Ética e relações humanas no trabalho	80	Instrumentalização-prática	
	TCC I	80	Instrumentalização-prática	
	Estágio Curricular Supervisionado: Educação de Jovens e Adultos	80	Instrumentalização-prática	

Fonte: Elaborado pela autora.

Passemos ao sétimo semestre. Na UECE, 50% das disciplinas são de fundamentação-histórico-filosófica e 50% de instrumentalização-prática; na UFC, 100% são de instrumentalização-prática; na IES A, 17% são de fundamentação-histórico-filosófica e 83% de instrumentalização-prática; enquanto a IES B apresenta 20% de disciplinas de instrumentalização-prático-mercadológica e 80% de instrumentalização-prática. A IES B dedica quase um semestre à disciplinas voltadas para o mercado de trabalho. Tais disciplinas são: Administração Orçamentária; Logística Empresarial; Sistema de Informações gerenciais e Elaboração e análise de Projetos. Como não tivemos acesso às ementas, nesse tópico

especificamente, nossa pesquisa foi inviabilizada. No entanto, queremos reafirmar os títulos das disciplinas nos conduzem à suposição de que esse semestre se volta à formação específica para o mercado de trabalho.

**Quadro 9 - Disciplinas ofertadas no sétimo semestre**

7º SEMESTRE				
	DISCIPLINAS	CH	TIPIFICAÇÃO/CLASSIFICAÇÃO	OBRIGATÓRIAS POR SEMESTRE
UECE	Educação Popular	68	Fundamentação-histórico-filosófica	4
	Fundamentos da Gestão	68	Fundamentação-histórico-filosófica	
	Estágio I - Infantil: Creche e Pré-escola	136	Instrumentalização-prática	
	Pesquisa Educacional	68	Instrumentalização-prática	
UFC	Ensino de matemática	96	Instrumentalização-prática	3
	Ensino de Ciências	96	Instrumentalização-prática	
	Trabalho de Conclusão de Curso I	16	Instrumentalização-prática	
A	Andragogia e Educação Profissional	60	Fundamentação-histórica-filosófica	6
	Educação e Tecnologias	60	Instrumentalização-prática	
	Estágio Supervisionado III (Pedagogia)	100	Instrumentalização-prática	
	Gestão Educacional	60	Instrumentalização-prática	
	Metodologia do Ensino de Arte	60	Instrumentalização-prática	
	Trabalho de Conclusão de Curso I (Pedagogia)	40	Instrumentalização-prática	
B	Administração Orçamentária	80	Instrumentalização-prático-mercadológica	5
	Logística Empresarial	80	Instrumentalização-prático-mercadológica	
	Sistema de Informações gerenciais	80	Instrumentalização-prático-mercadológica	
	Elaboração e análise de Projetos	80	Instrumentalização-prático-mercadológica	
	Estágio Supervisionado I	160	Instrumentalização-prática	

Fonte: Elaborado pela autora.

No oitavo semestre, todas as IES, tanto públicas quanto privadas, oferecem 100% das disciplinas voltadas para a instrumentalização prática. Não temos o registro de disciplinas classificadas como instrumentalização-prático-mercadológica. Para as IES A e B, esse semestre constitui o último do curso. Para a UFC, é o último com disciplinas obrigatórias, no entanto, caso o cursista ainda não tenha cumprido os créditos complementares que se constituem de disciplinas de livre escolha, ainda fará disciplinas no semestre posterior.

Vejamos as disciplinas oferecidas no oitavo semestre no quadro a seguir:

**Quadro 10 - Disciplinas ofertadas no oitavo semestre**

8º SEMESTRE				
	DISCIPLINAS	CH	TIPIFICAÇÃO/CLASSIFICAÇÃO	DISCIPLINAS POR SEMESTRE
UECE	Língua Brasileira de Sinais –LIBRAS	68	Instrumentalização-prática	5
	Avaliação da aprendizagem	68	Instrumentalização-prática	
	Estágio II - Anos Iniciais do Ensino Fundamental	136	Instrumentalização-prática	
	Estudos Orientados I		Instrumentalização-prática	
	Estudos Orientados II III IV e V	68	Instrumentalização-prática	
UFC	Língua Brasileira de Sinais –LIBRAS	64	Instrumentalização-prática	4
	Estágio Ensino Fundamental I	160	Instrumentalização-prática	
	Atividades Complementares	100	Instrumentalização-prática	
	Trabalho de conclusão de curso II	48	Instrumentalização-prática	
A	Cultura Organizacional e Educação	60	Instrumentalização-prática	6
	Educação das Relações Ético-Raciais	60	Instrumentalização-prática	
	Estágio Supervisionado IV (Pedagogia)	100	Instrumentalização-prática	
	Estudos Culturais em Educação	60	Instrumentalização-prática	
	Tópicos Integradores III (Pedagogia)	60	Instrumentalização-prática	
	Trabalho de conclusão de curso II (Pedagogia)	40	Instrumentalização-prática	
B	Gestão e Supervisão Escolar	80	Instrumentalização-prática	3
	Orientação Educacional	80	Instrumentalização-prática	
	TCC II	80	Instrumentalização-prática	

Fonte: Elaborado pela autora.

A UECE é a única IES que oferece disciplinas obrigatórias até o nono semestre. O semestre se constitui de disciplinas de instrumentalização-prática, tendo como foco a conclusão do curso, conforme podemos ver no quadro abaixo:

**Quadro 11 - Disciplinas ofertadas no nono semestre**

9º SEMESTRE				
	DISCIPLINAS	CH	TIPIFICAÇÃO/CLASSIFICAÇÃO	OBRIGATÓRIAS POR SEMESTRE
UECE	Monografia	68	Instrumentalização-prática	2
	Seminário de conclusão de Curso	17	Instrumentalização-prática	

Fonte: Elaborado pela autora.

No decorrer da análise, as disciplinas ofertadas que caracterizamos como instrumentalização pratico-mercadológica podem ser inseridas no projeto de reestruturação /reformas educacionais brasileiras, baseadas nas premissas da concepção de educação bancomundialista, como é o caso das pedagogias do aprender a aprender.

Maia e Jimenez (2013) evidenciam que, a partir da Conferência Mundial de Jomtien, em 1990, cujo tema era *Educação para Todos*, foi aprovado o relatório *Educação:*

*um tesouro a descobrir* que demarca o pensamento educacional contemporâneo. Tal relatório expressa os quatro pilares da educação e apresenta uma receita para que a pedagogia responda adequadamente aos desafios do século XXI.

A comissão do relatório considerou, segundo Maia e Jimenez (2013, p. 113-114), que os principais problemas da educação seriam a “hipervalorização dos aspectos cognitivos e práticos dos saberes em detrimento de outras dimensões fundamentais do ser humano” e uma fixação a um “modelo de formação ultrapassado, baseado no aprendizado de conteúdos e habilidades mais ou menos estáveis, vinculados a uma determinada qualificação profissional”. Nesse sentido, advoga que a educação foque apenas em conteúdos e/ou na prática, deixando que as relações, valores e atitudes em segundo plano. A ONU defende que tais conhecimentos devem fazer parte da educação na sociedade do conhecimento.

Assim o melhor modelo educacional que comportaria tais demandas do mundo contemporâneo seria o modelo das competências, pois seria um paradigma mais “flexível, dinâmico e complexo” (MAIA; JIMENEZ, 2013, p. 114). Nessa perspectiva, o objetivo dos processos educativos é de prover o aluno de “estruturas de pensamento” (MAIA; JIMENEZ, 2013, p. 114) que, ao aflorarem, substituiriam o acúmulo de informações. O indivíduo se desenvolveria como “totalidade sistêmica e como leitor crítico real” (MAIA; JIMENEZ, 2013, p. 114) para se adequar às exigências do “novo” mundo.

Nessa lógica, o modelo das competências converge não para a aprendizagem dos conteúdos e habilidades, mas para o aprender a aprender: “mais do que a apreensão das informações ou aquisição de capacidades de operar o mundo, aprender a aprender é uma atitude embutida de valores e carregada de valores de afetos e desejos” (MAIA; JIMENEZ, 2013, p. 115).

Nesse sentido, percebemos em relação ao conhecimento que ele “é reduzido a esfera do imediato mais reles da experiência docente, perdendo sua conexão com os elementos da historicidade humana e impossibilitando a emergência do caráter ontologicamente emancipador da própria educação” (GOMES, 2012, p. 196).

Tal modelo foi denominado por Maia e Jimenez (2013, p. 115) de CHAVE:

[...] (C de conhecimento, H de habilidade, A de atitude, V de valores e E de existencial), é base das reformas educacionais [...] por sintonizar-se com as importantes mudanças econômicas, políticas e sociais ocorridas no mundo; [...] por integrar as quatro dimensões centrais do processo de aprendizagem humana e, assim, superar os problemas postos pelos paradigmas que focavam o processo em uma, ou no máximo, em duas esferas (e, o mais grave, não conectadas) do saber.

Duarte (2008) trata dessas pedagogias e ressalta que elas se adaptam perfeitamente à sociedade capitalista, pois prepara os indivíduos:

[...] formando neles as competências necessárias à condição de desempregado, deficiente, mãe solteira etc. Aos educadores caberia conhecer a realidade social não para fazer a crítica a essa realidade e construir uma educação comprometida com as lutas por uma transformação social radical, mas sim para melhor saber quais competências a realidade social está exigindo dos indivíduos. Quando educadores e psicólogos apresentam o “aprender a aprender” como síntese de uma educação destinada a formar indivíduos criativos, é importante atentar para um detalhe fundamental: essa criatividade não deve ser confundida com busca de transformações radicais da realidade social, busca de superação radical da sociedade capitalista, mas sim criatividade em termos de capacidade de encontrar novas formas de ação que permitam melhor adaptação aos ditames da sociedade capitalista (DUARTE, 2008, p. 12).

Nesse sentido, Moraes (2003) afirma que a educação se articula diretamente com as demandas do mercado e ao paradigma do aprender a aprender. Orso (2011) complementa afirmando que

A reflexão sobre a formação de professores, para além das fórmulas e receitas prontas; para além das saídas de tipo novidadeiras ou pós-modernas, da formação para um mundo em mudança, da formação para o século XXI ou para as competências, precisa considerar a totalidade social, compreender o modo de organização da sociedade e fazer da educação um espaço de apropriação do conhecimento e da cultura historicamente acumulada, o que equivale a dizer, do próprio homem; um espaço de reflexão sobre a realidade existente, que incorpore fundamentalmente as perspectivas históricas, políticas e filosóficas, e que permita realizar uma ação efetivamente transformadora (ORSO, 2011, p. 71).

Segundo Jimenez e Rocha (2007), são utilizadas palavras que despertam curiosidade ou impacto, como empreendedorismo, empregabilidade ou modernidade, visando embalar um projeto que, no fundo, é apenas uma reedição dos anteriores e que, no limite, empurram para mais distante os anseios de uma educação que garanta o desenvolvimento intelectual, a elevação cultural e a competência teórico-prática dos trabalhadores.

Jimenez e Rocha (2007, p. 19) esclarecem:

[...] se levarmos em conta que, em se tratando de educação, a manipulação das consciências e as regras do mercado, invariavelmente estabelecidas em nome das exigências da lucratividade, giram em torno de um bem historicamente vinculados ao próprio processo de desenvolvimento e emancipação da sociedade e da personalidade humana.

E denunciam:

A educação superior, despojada de qualquer veleidade em termos de responsabilidades ou compromissos sociais, reduz-se a dimensão da certificação individual, adquirindo em qualquer lugar, a qualquer hora, no menor tempo possível e imediatamente voltada para o mercado (JIMENEZ; ROCHA, 2007, p. 31).

É necessário o desvelamento do Ensino Superior como mercadoria, uma vez que, nessa esfera, que os empresários fazem investimentos que se voltam para as massas, ou seja, “[...] para aqueles que, por uma combinação perversa de fatores de natureza sócio-político-pedagógica, amargam a secular frustração de se verem excluídos do banquete universitário” (JIMENEZ; ROCHA, 2007, p. 40). Não se promove a democratização desse nível de ensino, o que se promove é

[...] uma democratização enganosa e truncada, uma vez que o diploma conquistado nos espaços e tempos de uma faculdade mercantilizada traduzirá, fatalmente, pouco mais a aquisição de umas parcas pinceladas do adestramento técnico acoplado ao receituário ideológico necessário à submissão ao jugo do mercado (sempre o mercado) (JIMENEZ; ROCHA, 2007, p. 40).

Diante dessas análises em que se percebe o teor de uma formação voltada para o mercado, podemos concordar com Rosa (2009) quando adverte que uma organização empresarial não suportaria o compromisso com o investimento necessário para a pesquisa e a formação para a emancipação, pois não são suas finalidades. Tais atividades são, entretanto, fundamentais para uma universidade de qualidade e, por isso, são inerentes às atividades da instituição pública. Rosa (2009) reitera que a universidade pública é o lugar por excelência para a formação de professores por ser característica orgânica de sua função social.

#### 4.3 A EDUCAÇÃO PARA EMANCIPAÇÃO HUMANA

Discutimos no item anterior a formação do pedagogo nas IES privadas e públicas, tendo como foco a matriz curricular dos cursos e chegamos ao entendimento de que o motor do capital é a busca por sua autovalorização, ou seja, o que de fato é importante não é um conhecimento produzido, mas sua capacidade de transformar dinheiro em capital. Na contramão dessa concepção, “o que nos interessa é formar um novo homem” (FREITAS, 1995, p. 127).

Entendemos a educação como um campo da atividade humana caracterizada por possibilitar a apropriação do patrimônio cultural da humanidade para que o indivíduo se constitua como membro de gênero humano (TONET, 2005). Nosso interesse é por uma

sociedade emancipada dos grilhões e ditames do capital e isso só será possível em um novo modelo de sociabilidade que permita a eliminação da exploração do homem pelo homem.

É necessário, pois, conceituar o que se entende por emancipação humana e qual sua finalidade. Na esteira marxiana, Tonet (2012) compreende por emancipação uma forma de sociabilidade para além do capital, na qual os seres humanos serão livres, ou seja, o controle sobre a produção da riqueza material será livre, consciente, coletivo e universal. Liberto da exploração do homem pelo homem, os indivíduos poderão desenvolver suas potencialidades. Uma forma superior e mais elevada de sociabilidade e liberdade humana.

As atuais formas dominantes de internalização consolidadas a favor do capital e legitimadas pelo sistema educacional vigente nos levam a crer que a função da educação na atualidade é induzir os indivíduos a um conformismo e à subordinação exigidos pelo próprio capital.

Entendemos, com Freres, Rabelo e Mendes Segundo (2008, p. 07), que, na sociedade capitalista,

É função da educação também propiciar a capacitação e as competências dos indivíduos ao mercado de trabalho. Nesse aspecto, não interessa uma educação que proporcione uma formação sólida e que tenha como base a transmissão dos conhecimentos construídos pela humanidade ao longo de seu desenvolvimento histórico. O que interessa é uma educação voltada aos interesses do capital e que mantenha os trabalhadores presos às rédeas do sistema, visto que sua formação deve possibilitar uma postura crítica e criativa frente ao mundo. Em outras palavras, os indivíduos devem ser formados para aprenderem a criar uma forma de continuar sobrevivendo num mundo que os joga na miséria.

A necessidade de uma educação que possa romper com essa lógica do capital é urgente. Apesar de a educação ter esse caráter conservador, vale lembrar que nela há lutas que nos permitem, mesmo que minimamente, avançar quanto à criação de “[...] uma proposta de educação emancipadora que só pode ser explicitada em elementos gerais, mas nunca como um conjunto sistematizado” (TONET, 2012, p. 82).

A partir disso, o referido autor declara que não podemos ter a fantasia de que poderemos estruturar uma educação emancipadora como conjunto sistematizado, pois, sob o capital, só são possíveis atividades emancipatórias e não uma educação para a emancipação humana. Uma vez que há disputas antagônicas entre as diferentes perspectivas (conservadora e emancipadora).

Por isso mesmo, e considerando os interesses mais profundos, sem dúvida interessa à perspectiva do trabalho a apropriação, o mais ampla, sólida e profunda possível deste patrimônio humano e do que há de mais rico e sólido nele, por parte de todos

os indivíduos. Quanto mais rico o indivíduo, mais rico o gênero e os outros indivíduos e vice-versa. O mesmo não se pode dizer da perspectiva do capital. É de sua natureza não apenas limitar o acesso quanto ao número de pessoas, mas também quanto à qualidade do conteúdo, tendo sempre em vista que o objetivo último – imposto pela sua própria lógica interna – não é a realização plena de todos os indivíduos e, pois, do gênero humano, mas a sua própria reprodução (TONET, 2015, p. 82).

No contexto de crise estrutural do capital, como a educação pode contribuir para a emancipação humana? Tonet (2012) assinala alguns requisitos para que se possa desenvolver ações nesse sentido:

[...] A nosso ver, **o primeiro** destes requisitos é o **conhecimento sólido e profundo da natureza da emancipação humana, que é o fim que se pretende atingir**. [...] A importância desta **fundamentação**, que só pode ser adquirida através de um estudo sério, salta aos olhos quando lembramos que entre as ideias hoje dominantes não há nenhuma menção à emancipação humana. [...] Isto porque, a todo momento, **o educador está fazendo escolhas fundadas** – consciente ou inconscientemente – em valores. Embora dentro de certos limites, é ele que elabora programas, escolhe métodos, procedimentos, textos, livros etc. Tudo isto responde, sempre, a determinadas concepções. Que valores orientam essas escolhas, essa é a grande questão. Orientar as atividades para a construção de indivíduos efetivamente livres (ressalte-se que a luta, coletiva, por essa sociabilidade é um componente essencial) ou para a formação de cidadãos, mesmo que críticos? Nesse momento, a criatividade pessoal tem uma enorme e decisiva importância. Porque não existem modelos, não existem receitas. É preciso, a partir daqueles parâmetros gerais, e analisando sempre a situação concreta, encontrar os meios práticos que articulem estes dois momentos. **Em resumo: o domínio sólido a respeito do fim não garante uma atividade educativa emancipadora. Mas a ausência dele muito contribui para o desnorreamento desta atividade** (TONET, 2012, p. 83-84, **grifos nossos**).

O autor destaca o educador como alguém que tem poder de decisão; conscientemente ou não, faz escolhas fundadas em seus valores. A existência do conhecimento sobre o que queremos contribuir para a garantia de atividades educativas emancipadoras.

**Um segundo requisito** – igualmente importante – é o **conhecimento do processo histórico real, em suas dimensões universais e particulares, pois o processo educativo se desenvolve em um mundo historicamente determinado e em situações concretas**. É preciso conhecer, pelo menos em linhas gerais, o processo histórico humano e especialmente a realidade do mundo atual (capitalista), a lógica do capital que o preside e a natureza da crise em que está mergulhado o mundo, hoje. Afinal, **a educação é uma parte dessa totalidade complexa que é o conjunto da sociabilidade** (TONET, 2012, p. 84, **grifos nossos**).

Nessa citação está expressa uma das características do marxismo: o conhecimento do real. É através da realidade que podemos pôr à prova todas as questões científicas e filosóficas. Se elas não são comprovadas no campo do real, então não podem ser

caracterizadas como existentes, verdadeiras. Convêm lembrar que operamos no concreto, no campo da materialidade, por isso é tão necessário o conhecimento da realidade, do material. A emancipação só será possível com o conhecimento apropriado do processo histórico, da natureza da sociedade capitalista e suas especificidades.

“Um terceiro requisito está no conhecimento da natureza essencial do campo específico da educação. Este conhecimento é necessário para evitar que se atribuam à educação responsabilidades que não lhe são próprias” (TONET, 2012, p. 84, grifos nossos). É necessário conhecer a educação em suas especificidades. Um dos maiores problemas da atualidade da educação é a enxurrada de demandas que ela incorpora e que não são suas funções primordiais, secundarizando a principal função: ensinar.

O quarto requisito consiste:

[...] no **domínio dos conteúdos específicos, próprios de cada área do saber**. Tanto daqueles que integram as ciências da natureza, quanto daqueles que abrangem as ciências sociais e a filosofia. Sem esse domínio, de nada adiantaria, para as classes populares, que o educador tivesse uma posição política favorável a elas, pois a efetiva emancipação da humanidade implica a apropriação do que há de mais avançado em termos de saber e de técnica produzidos até hoje (TONET, 2012, p. 84-85, grifos nossos).

Além de saber o que é realmente específico da educação, é necessário saber, conhecer e dominar os conteúdos específicos de cada área do conhecimento. A emancipação somente será efetivada se tivermos direito de acesso a todos os conhecimentos produzidos pela humanidade.

Um **quinto** e último requisito para uma prática educativa emancipadora encontra-se na **articulação da atividade educativa com as lutas desenvolvidas pelas classes subalternas**, especialmente com as lutas daqueles que ocupam posições decisivas na estrutura produtiva. Certamente, não cabe à educação a tarefa de liderar a construção de uma nova sociedade. Contudo, ela pode dar uma contribuição importante na medida em que desperte e fundamente as consciências para a necessidade de uma transformação revolucionária e, ao mesmo, tempo, transmita o que de mais avançado existe em termos de conhecimento (TONET, 2012, p. 85, grifos nossos).

A educação nos ajudará a chegar a uma sociedade emancipada, no entanto, não cabe a ela a tarefa de liderar a construção desta nova sociedade, mas, com certeza, ela pode ser articuladora, fazendo uma conexão com a classe trabalhadora, a classe que produz a riqueza da sociedade, despertando-a para uma consciência e desejo de transformação radical da ordem social estabelecida pelo capital. Nas palavras de Felismino (2004, p. 29), “[...] as práticas educativas, ao mesmo tempo em que se articulam na e pela reprodução das relações

sociais capitalistas, trazem a possibilidade histórica da transformação do ser e a possibilidade de contribuírem para a transformação da realidade social”.

Reiteramos, com Jimenez e Rocha (2007, p. 44), que

[...] A emancipação humana continua sendo a única saída para uma vida plena de sentido, já que os grilhões do capital cada vez mais sufocam qualquer perspectiva dita humanitária que se possa fazer sob o teto deste falido sistema; a categoria da totalidade é, ao nosso ver, a única alternativa de plena compreensão da sociedade, que nos permite enxergar o que está para além das aparências, sob a roupagem de avançado, vanguardista e dito pós-moderno.

Repetimos que a educação não pode transformar a sociedade em sua totalidade.

Nesse sentido, Tonet defende que podemos realizar atividades emancipatórias que

[...] são atividades que contribuem para que as pessoas compreendam o processo histórico, desde a sua origem e fundamentos até os dias atuais, de modo que entendam que a realidade social é radicalmente histórica e social, isto é, resulta apenas da atividade humana e não de potências divinas ou naturais. Um sólido compromisso com a emancipação humana supõe a convicção, racionalmente fundada, de que a história é feita exclusivamente pelos homens (TONET, 2013b, p. 9).

Percebemos os limites de uma educação emancipadora nessa sociedade, no sentido de que, historicamente, a sociedade foi dividida em classes, os meios de produção se tornaram propriedade privada, o homem foi explorado pelo homem e o trabalho foi dividido para contribuir com a alienação. A educação, na sociedade de classes, é predominantemente reprodutora das desigualdades e dos valores dominantes, mas é certo, também, que possui a margem de contradição que possibilita a atuação num espaço contra-hegemônico de transformação social dada a sua autonomia relativa.

Uma formação realmente integral supõe a humanidade constituída sob a forma de uma autêntica comunidade humana, e esta pressupõe, necessariamente, a supressão do capital. Se definimos a formação humana integral como o acesso, por parte do indivíduo, aos bens, materiais e espirituais, necessários à sua autoconstrução como membro pleno do gênero humano, então formação integral implica emancipação humana. Vale dizer, uma forma de sociedade na qual todos os indivíduos possam ter garantido esse acesso. Porém, uma tal forma de sociedade requer, necessariamente, um tipo de trabalho que tenha eliminado a exploração e a dominação do homem pelo homem. Somente uma sociabilidade baseada nessa forma de trabalho poderá garantir aquele acesso (TONET, 2012, p. 80).

A forma de trabalho capaz de eliminar a exploração do homem pelo homem foi designada por Marx como trabalho associado e explicado por Tonet, nos seguintes termos:

[...] “trabalho associado” ou “associação livre dos produtores livres”. Uma forma de trabalho que se caracteriza pelo domínio livre, consciente e coletivo dos produtores sobre o processo de produção e distribuição da riqueza. Na medida em que todos trabalhem, segundo as suas possibilidades, e possam apropriar-se daquilo de que necessitam, segundo as suas necessidades, estará posta a matriz para a justa articulação entre espírito e matéria, subjetividade e objetividade. O trabalho, voltado para o atendimento das necessidades humanas e não para a reprodução do capital, se transformará, nos limites que lhe são próprios, numa real explicitação das potencialidades humanas (TONET, 2012, p. 80).

Acredita-se que com essa forma de trabalho será possível a todos o acesso à riqueza espiritual e material, bem como o autodesenvolvimento do ser humano.

Nesse sentido, concordando com Tonet (2012, p. 83), pensamos que a contribuição para uma educação integral tem “[...] o significado de formar indivíduos comprometidos – teórica e praticamente – com a construção de uma forma de sociabilidade – o comunismo – em que aquela formação integral possa efetivamente ser realizada”.

É fato que o homem, enquanto gênero humano, não nasce humano, mas se torna humano. Leontiev (1980) salienta que o homem não nasce dotado das conquistas históricas da humanidade, ou seja, essas conquistas não são inatas, não nascem encarnadas nele. Essas conquistas estão no mundo que circunda o homem. Somente através do processo de assimilação que se realiza durante toda a vida o homem adquire as capacidades autenticamente humanas. São essas capacidades que o eleva acima do reino animal.

Destaque-se que o problema da educação não consiste na capacidade ou incapacidade dos seres humanos conseguirem apreender as objetivações humanas postas na sociedade, mas da impossibilidade de todos os homens terem acesso a essas objetivações. Nas palavras de Leontiev (1980, p. 71):

Portanto, o problema real não consiste na capacidade ou incapacidade dos homens de assimilarem as aquisições da cultura humana, de as tornarem acessíveis à sua individualidade e de darem a sua contribuição para o progresso. O problema real consiste em todos os homens terem na prática possibilidades de marchar pelo caminho do desenvolvimento sem quaisquer limitações.

Esse objetivo, na concepção de Leontiev (1980), é perfeitamente exequível, mas em um modelo de sociabilidade que tenha condições de “libertar o homem do peso das necessidades materiais” (LEONTIEV, 1980, p. 71), destruindo a divisão social do trabalho físico e intelectual, da exploração do homem pelo homem. Busca-se uma sociedade que seja capaz de “criar um sistema de educação que permita o desenvolvimento integral harmônico, oferecendo a possibilidade de participar, de maneira criadora em todas as manifestações da

vida humana” (LEONTIEV, 1980, p. 71). Isso só será possível em uma sociedade emancipada.

#### 4.4 O CONHECIMENTO NA FORMAÇÃO DO EDUCADOR COMO PRESSUPOSTO DE UMA EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA

A educação é uma dimensão da reprodução social, uma vez que os seres humanos, diferentemente dos demais animais, necessitam de uma intervenção para que se tornem efetivamente humanos. Não nascemos humanos, tornamo-nos humanos; para isso, o complexo educativo desempenha um papel crucial, tanto em seu sentido amplo como no restrito. Refletiremos sobre o sentido restrito da educação, a escola, e sobre a necessidade de uma formação do educador que vislumbre a possibilidade de uma emancipação humana.

A escola, como bem analisou Fernandez Enguita (1989, p. 163), tem obsessão pela manutenção da ordem, para que tudo e todos estejam em seu devido lugar, uma vez que “não importa tanto o que ensinam a seus alunos quanto que saiba mantê-los em ordem” e, assim, subliminarmente, prepara o aluno para que perceba a ordem social vigente como algo natural que deve ser preservado. A ideia subjacente é a de que, quando os alunos, desde cedo, se acomodam às relações autoritárias, hierárquicas e de submissão, próprias do espaço escolar, fica mais fácil ajustarem-se às exigências disciplinares do mundo do trabalho. Ainda segundo Enguita (1989, p. 173), “[...] a criança e o jovem escolarizados são preparados para aceitar esta condição através de uma incorporação a uma experiência similar na escola”, enquanto para os alunos provenientes das classes dominantes, a educação tem outros objetivos, outros procedimentos disciplinares, outros conteúdos. Para estes, como dito anteriormente, destina-se uma educação de base sólida, rigor e disciplina, em vista da sua preparação para as tarefas dirigentes da sociedade.

Não obstante a predominância do modo de ser da escola, esta pode contribuir para a realização de um trabalho educativo de sentido amplo e de longo alcance, de socialização dos conhecimentos que favoreçam aos indivíduos entender a realidade, as leis que presidem a natureza e a sociedade; os antagonismos entre as classes sociais; o modo de agir das classes dominantes para impor seus interesses particulares a toda sociedade; o papel do Estado na proteção e manutenção do ordenamento econômico-social vigente etc. Esses conhecimentos, por fim, poderão vir a ser requeridos pela atividade concreta daqueles que se engajam na luta pela emancipação dos homens dos grilhões que os prendem à sociedade produtora de homens-mercadorias.

Nesse sentido, ainda que não se possa alcançar a emancipação humana nesse modelo de sociabilidade capitalista, conforme Tonet (2016), podemos fazer atividades de caráter emancipatório. Retomando o conceito de atividades emancipatórias anteriormente desenvolvido, Tonet considera que são atividades que contribuem para que as pessoas possam ter acesso ao que de mais “[...] elevado possa existir dentro do patrimônio cognitivo, artístico e tecnológico de que a humanidade dispõe, hoje” (TONET, 2016, p. 181). São, portanto, atividades que contribuem para a compreensão do processo histórico; permitem o conhecimento sobre a origem e a natureza da sociabilidade capitalista com suas contradições; apontam para os fundamentos e a possibilidade de um novo tipo de sociabilidade; permitem a compreensão da natureza específica da educação e cria pontes para as lutas mais gerais da sociedade, não só as ligadas à educação (TONET, 2016).

No tópico anterior, delineamos a partir do que o referido autor entende por emancipação humana, os pressupostos; agora, nosso intento é perceber como fazer essa articulação entre as atividades emancipatórias e a formação do educador, em nosso trabalho de pedagogos.

Partimos do entendimento dos requisitos propostos por Tonet (2016, p. 169) para realizar atividades emancipatórias, especialmente os itens: “[...] 2) apropriação do conhecimento acerca do processo histórico e, especificamente, da sociedade capitalista; 3) conhecimento da natureza específica da educação; 4) domínio dos conteúdos específicos a serem ensinados”.

Os pressupostos acima encontram barreiras no próprio campo de formação dos professores, pois o conhecimento nessa educação classista é negado também aos professores que, depois de formados, irão atuar na subjetividade de seus alunos. Uma formação nos termos de Tonet e suas atividades emancipatórias deve contribuir com a formação teórica e prática dos professores, pensar a sociabilidade, permitir acesso a uma fundamentação teórica sólida, entretanto, o que a realidade apresenta são currículos esvaziados dos fundamentos ontológicos e históricos do conhecimento e da sociedade, retirada e negação dos fundamentos do conhecimento na formação do educador, negação da teoria e busca da prática pela prática, o saber fazer, gerando uma alienação da própria atividade docente.

O educador acaba, pois, sendo como um operário que faz as coisas mecanicamente, vendendo sua força de trabalho para obter sua subsistência, assim como Marx descreveu em *Trabalho assalariado e capital*:

A força de trabalho é pois uma mercadoria que seu proprietário, o trabalhador assalariado, vende ao capital. Para que? Para viver. Pois bem, a força de trabalho em ação, o trabalho mesmo, é a própria atividade vital do trabalhador, a própria manifestação da sua vida. E é esta atividade vital que ele tem que vender a outro para assegurar-se os meios de vida necessários. Quer dizer que sua atividade vital não é para ele mais do que um meio para poder existir. Trabalha para viver. O trabalhador nem sequer considera o trabalho parte da sua vida; para ele é muito mais um sacrifício da sua vida. [...] Para ele a vida começa ali onde terminam estas atividades (tecer, fiar, tornear, construir, cavar, etc. (I. T.), na mesa da sua casa, no banco da taverna, na cama. As doze horas de trabalho não têm para ele sentido algum como tecer, fiar, etc., mas apenas como meio para ganhar o dinheiro que lhe permite sentar à mesa ou no banco da taverna e deitar-se na cama (MARX apud TONET, 2012. p. 79).

Os professores estão submersos em ideias que cada vez mais negam a importância da teoria e procuram convencer de que ela é algo morto que não tem utilidade e que a prática deve ser incentivada na formação dos professores, portanto, eles devem ser formados na prática. Sobre isso, Monteiro (2012, p. 145) afirma:

[...] o ideário pragmatista, em sua versão mais fetichizadora do neopragmatismo, revertida de um modismo teórico, antifilosófico e praticista, em consonância com as exigências do processo de reprodução do capital, no quadro da presente crise. Também, observamos que os pressupostos (neo) pragmatistas e pragmatistas atendem ao projeto do capital, por não aceitarem a teoria e o conhecimento sistematizado como ponto importante na atividade humana, isto é, na práxis, defendem a impossibilidade do homem conhecer a totalidade das coisas, se aproximam, da concepção do senso-comum, por defenderem o utilitarismo e o caráter subjetivista da prática humana.

Na contramão dessas correntes, acreditamos que a teoria é imprescindível para a práxis revolucionária defendida por Marx. Não é nosso objetivo dizer aqui o que é mais importante, nosso objetivo é ressaltar a importância do conhecimento para a formação crítica e para a construção do conhecimento por parte dos professores que, na prática, irão colaborar na formação de outras pessoas.

Dando voz a Abrantes e Martins (2007, p. 231),

Neste sentido, não nos parece admissível omitir, na atividade educativa [...], uma sólida formação teórica, ou a relegar como algo de menor importância frente ao imediatismo pragmático de nossos tempos. Reafirmamos que a prática social, como entendida no materialismo histórico-dialético, não pode ser confundida com pragmatismo, forte responsável pelo empobrecimento da relação do indivíduo com a realidade, que ocorre de forma cada vez mais espontânea e alheia às possibilidades históricas constituídas. Os indivíduos necessitam de uma educação formal que possibilite a apropriação de conceitos de modo que se tornem instrumentos do pensamento na relação com a realidade, que dê ciência de seu movimento; do movimento dos próprios conceitos e do pensamento na busca de compreensão do real.

Orso (2011, p. 68) destaca que, por muitas vezes, consegue-se entender o porquê dos professores não estarem tão interessados em discussões teóricas, pois, segundo ele, é difícil

[...] pensar em como estudar, ler, pesquisar e refletir se as precárias condições de trabalho, os baixos salários e a sobrecarga cotidiana acabam por exigir, sugar e ocupar a vida como um todo. Nestas condições, o tempo dedicado à teoria e ao estudo pode parecer que deixam menos tempo ainda para fazer o trabalho e seja um outro fator de pressão sobre o professor. Todavia, ele acaba apenas por preocupar-se com o prático, com *o que* e *como* fazer. Dessa forma, entra-se num ciclo vicioso. Por um lado, enquanto não reflete e não conhece, não consegue tomar consciência do porque encontra-se nesta condição e de que a situação poderia ser diferente e, por outro, enquanto está subsumido ao trabalho não tem tempo para pesquisar, refletir e compreender melhor a prática e se organizar e lutar contra as condições a que encontra-se submetido e, sobrecarregado, resta apenas o ir fazendo. Dessa forma, mostra-se avesso não só à teoria como também a qualquer mudança que desestabilize (ORSO, 2011, p. 68).

Entende-se que quem organiza a educação é, em última instância, o Estado e, apesar da luta de classes, em sua essência, ele expressa os interesses da classe dominante. O esvaziamento dos currículos é pensado de forma a impedir o acesso da classe trabalhadora ao conhecimento historicamente construído mantendo assim o *status quo*:

Os conteúdos do conhecimento sistematizado, que são fundamentais no sentido da formação de uma consciência revolucionária, já foram sistematizados e são organizados e tratados de forma a impedir, embora que não de forma absoluta, uma compreensão efetivamente revolucionária de todo o processo histórico (TONET, 2016, p. 176).

Além de que se percebem outros entraves que vão de encontro a uma tentativa, mesmo mínima, de fazer atividades que vislumbrem à emancipação. Na objetividade concreta a que estão submetidos os professores, há vários outros fatores que os levam para longe desse tipo de compreensão, tais como as condições de trabalho e a má remuneração.

A busca por uma ação educativa emancipatória vai requerer dos educadores não só o trabalho educativo de natureza especificamente pedagógico-escolar, mas o trabalho educativo no sentido revolucionário e que espera dos educadores contribuição (nos limites de suas tarefas) com o desenvolvimento de valores e habilidades que favoreçam a efetivação e a consolidação de uma sociedade emancipada, tendo em vista “[...] o caráter emancipador de qualquer atividade, então, resultará de uma conexão, direta ou indireta, com o objetivo final, isto é, neste caso, com a construção de uma sociedade plenamente livre” (TONET, 2016, p. 172).

## 5 CONCLUSÃO

Esta pesquisa reconheceu como pressuposto o trabalho como complexo fundante dos homens, bem como a educação enquanto complexo fundado no e pelo trabalho, mas com autonomia relativa em relação a ele. A educação, bem como o trabalho, é própria do mundo dos homens. Ela é essencial para o processo de reprodução humana, uma vez que sua função é propiciar aos indivíduos a apropriação dos conhecimentos, das habilidades, dos valores e dos comportamentos que fazem parte do patrimônio cultural da humanidade para que os indivíduos se tornem parte do gênero humano.

O referencial teórico que nos norteamos ancorou-se em Karl Marx, bem como em alguns de seus intérpretes, como é o caso de Lukács que instaurou uma leitura ontológica da teoria marxiana. Outros autores que se dedicaram à contribuição da obra marxiana para os estudos no campo da educação, da economia política e da formação docente foram utilizados neste texto, pois consideramos que o marxismo nos ajuda a compreender o objeto em sua totalidade, colaborando na apreensão do real como síntese de múltiplas determinações. Nesse sentido, embasamo-nos no materialismo histórico-dialético, tendo como procedimentos metodológicos a pesquisa bibliográfica e documental.

A exposição, mesmo que de forma sintética, a respeito do trabalho como complexo fundante e da educação como complexo fundado, trazendo sua origem e função ontológica, bem como a função exercida por ela nos diferentes momentos da reprodução social fez-se importante para que compreendêssemos o complexo educativo desde a Antiguidade até os dias atuais.

Feito isso, ou seja, conhecida a natureza da educação, passamos para a análise da mercadoria como célula da sociedade capitalista. Tal momento se fez importante para a compreensão das características inerentes à mercadoria e para que, ao conhecê-la, pudéssemos classificar a educação como uma mercadoria na sociedade contemporânea.

Esse momento da pesquisa tomou bastante tempo e dedicação, exigindo inclusive a formação de um grupo de estudos para que pudéssemos nos apropriar do pensamento marxiano, através da leitura d'O *Capital*. Tal grupo contribuiu indiscutivelmente para as análises empreendidas no subcapítulo 3.1. Compreendemos a mercadoria como algo exterior que satisfaz as necessidades humanas sejam elas reais ou imaginárias. Desta forma, compreendemos a educação superior como uma mercadoria por perceber nela as características inerentes à mercadoria e pelo processo histórico da educação superior inseridas no bojo da lógica mercadológica em vigor com maior força a partir dos anos 1990.

Acerca da formação dos pedagogos, abordado no subitem 4.1, estudamos tanto as diretrizes que regem o funcionamento e a criação dos cursos, bem como um pouco da história do curso no Brasil.

Em relação à análise dos currículos dos cursos de Pedagogia presenciais oferecidos em Fortaleza, do qual tratamos no subitem 4.2, encontramos nas IES privadas disciplinas classificadas como Instrumentalização Prático-Mercadológica. Considerando que essas disciplinas são ferramentas voltadas para a prática, mas especificamente para a preparação do aluno para a inserção e permanência no mercado educacional. Tais disciplinas foram encontradas na IES A: *Desenvolvimento pessoal e empregabilidade e Empreendedorismo*; na IES B: *Pedagogia Empresarial; Administração orçamentária; Logística Empresarial; Elaboração e análise de projetos e Sistemas de informações gerenciais*. Nos cursos das IES públicas, não foram encontradas disciplinas caracterizadas como de instrumentalização- pratico-mercadológica.

É lícito advertir que, com isso, não se pode afirmar que as IES públicas não façam uso em suas disciplinas de textos que levem os alunos a entender o mundo de forma voltada para o mercado de trabalho, afinal a universidade pública, no atual contexto, encontra-se cada vez mais privatizada e mercantilizada, no entanto, no currículo não se verificou tal pretensão.

Conforme exposto no subitem em questão, não tivemos acesso às ementas das disciplinas da IES B, o que impossibilitou a análise do conteúdo de que tratam as disciplinas ofertadas. Em relação a IES A, tanto nas ementas quanto no material utilizado pela instituição pôde-se verificar claramente a formação voltada para o mercado. Pior, não apenas para o mercado educacional, mas para o mercado de trabalho seja ele, formal, informal ou autônomo.

O material analisado expõe uma formação pensada a serviço do capital, que trata o ser humano como um negócio a ser administrado nos padrões empresariais. Padrões esses que exigem do funcionário resoluções de problemas complexos e específicos com agilidade e de forma economicamente sustentável.

Tais padrões exigem também liderança, competência e competitividade, que impulsionam o desejo de investir em sua formação para que seja visto pelo mercado. Além dessas características, adaptação, flexibilidade, comunicabilidade, percepção das tendências, interação, criatividade, inovação, capacidade de negociar, cultura de qualidade, orientação para resultados, planejamento, organização, relacionamento interpessoal, capacidade de tomar decisões, trabalhar em equipe, ter visão sistêmica, garra, ambição, pois, caso não seja absorvido pelo mercado, deve ter a capacidade de empreender.

Para a manutenção do emprego, é necessário, de acordo com o material analisado, ser competente (manter um desempenho compatível com o cargo exercido), manter-se adequado à estratégia da empresa (estar atento e se adaptar), parecer competente (não basta ser, tem que parecer ser, mostrando serviço), cultivar boas relações (isso vai além de se dar bem com todo mundo, diz respeito a capacidade de envolver outras pessoas nos projetos), manter-se informado (conhecer o mercado que atua), buscar influências (ter habilidade de influenciar em decisões), manifestar seus interesses (deixar claro objetivos e pretensões) e, por fim, mostrar-se interessado em manter o emprego (mostrar que se preocupa com o seu ofício).

O material também tem o receituário do sucesso que seria a junção de alguns critérios, a saber: sentir que realiza um trabalho útil; sentir-se grato por ter um trabalho; conseguir realizar um trabalho a contento e satisfazer os líderes e chefes; realizar-se economicamente, o que não se trata de ser rico, mas de ser remunerado de forma justa por seus esforços; desenvolver habilidades e aproveitar as recompensas pelo crescimento; e equilibrar o trabalho com as demais esferas da vida.

Em relação às dicas que o material apresenta para que o estudante/trabalhador se torne um talento, embora afirme que não existe receita pronta, indica sete segredos, a saber: buscar o sonho; avaliar os pontos fortes e pontos fracos; cultivar a disciplina e a determinação; representar as ideias e as ações de forma inesperada; ter positividade; ter persistência; e ter sempre um próximo objetivo em mente.

Sobre o empreendedorismo, conclui-se que o material busca convencer o leitor/estudante a ser um empreendedor. Para tanto, ter um pensamento diferenciado, investigativo e criativo. Dentre suas características, estão a capacidade de conhecer o ambiente, ser visionário e flexível, criar opções administrativas, encorajar o trabalho em equipe, estimular discussões abertas, construir uma associação de colaboradores e ser persistente.

Diante disso, percebemos que o material possui um forte teor ideológico que faz com que o indivíduo perceba o mercado e a sociedade capitalista como o que há de mais avançado e que, para estar inserido nela, precisa ter a capacidade de conquistar um emprego, manter-se nele e crescer na corporação que ingressou. Tal feito só será possível como resultado de uma formação individual que permita absorver as habilidades e conhecimentos, ou seja, as competências necessárias para conquistar oportunidades.

O que se pode notar é que, cada vez mais, a educação é subordinada à lógica do mercado, sendo reduzida à dimensão técnica. Características que eram próprias das empresas

e indústrias, como a racionalidade e a eficiência, são introduzidas na organização e na formação de professores.

Concordamos com Maceno (2017) quando esse afirma que tanto a seleção quanto a escolha e a transmissão dos conteúdos na sociabilidade do capital são feitas de forma que contribuam para a reprodução social do regime vigente, ou seja, são conteúdos alienados tal como o trabalho. Nesse tipo de sociedade, não se pode deixar de mencionar que, mesmo assim, tais conteúdos não deixam de contribuir para a formação e construção do gênero humano.

Nossa pesquisa pretendeu explicitar, diante de todo o panorama estudado, que a educação, por estar em uma sociedade capitalista, é também uma mercadoria. É verdade que não deveria ser, mas, conforme explicitamos, ela possui as características inerentes a mercadoria explicitada por Marx, em especial a educação superior. Nesse panorama de não garantia de sua gratuidade da educação superior, uma vez que o tema da privatização é recorrente, ela é uma mercadoria vendável e que gera muito lucro.

Nosso intuito foi defender uma educação de qualidade que não se limite ao escopo dos desejos do mercado, mas que cumpra seu papel histórico cultural de construção e disseminação do conhecimento. Defendemos uma universidade que fuja dos compromissos e pressões demandados do mercado e do consumo. Encaramos o desafio, apesar dessa defesa parecer difícil graças à aparência de inseparabilidade e irreversibilidade entre educação e mercado.

Afirmamos, ancorados em Rocha (2007), nossa defesa pelo Ensino Superior concebido como um bem público e gratuito que se alicerça na respeitabilidade e consistência do conhecimento científico, deixando de lado o que preconiza o mercado. Esse dever se mostra impreterível e improrrogável. Não podemos entregar o Ensino Superior aos desejos do mercado transformando-o em uma mercadoria nas prateleiras de instituições que não obstante buscam apenas a autovalorização do capital.

Esse dever se insere em um projeto que permita a busca da compreensão de que somente outro tipo de sociabilidade poderá garantir esse direito em sua plenitude da forma mais humana e democrática que se possa alcançar, possibilitando não só o acesso de forma igualitária ao Ensino Superior, mas a todos os bens produzidos pelo trabalho humano. Através do trabalho, o homem produz e deve ter acesso a todos os direitos do gênero humano, libertos dos ditames do capital que aprisiona, aliena e sufoca as aspirações humanas.

Comungamos com a ideia de Orso (2011), quando ele afirma que, em seu processo formativo, o educador deve impreterivelmente ter acesso aos aspectos históricos,

filosóficos, políticos, culturais de forma não fragmentada para facilitar a compreensão do homem em sua inteireza, ou seja, em todos os seus aspectos, vislumbrando a transformação da história.

Em acréscimo, concluímos que a formação de professores regida pela lógica mercadológica gera uma formação limitada e voltada para o mercado. De acordo com as análises empreendidas, percebemos a intenção de formação para a aceitação da sociedade posta como se essa fosse a única forma de sociabilidade possível. Tal formação gera um indivíduo capaz de aceitar as mudanças impostas pelo mercado como algo natural e imutável. É lícito, dizer, portanto, que uma formação nesses moldes apregoa que o indivíduo é um negócio e que deve ser gerenciado como tal, moldando o comportamento humano como se fosse uma empresa e gerando uma deformação humana. Tal formação está a serviço do capital e não, da emancipação humana.

## REFERÊNCIAS

ABRANTES, A.A.; MARTINS, L.M. A produção do conhecimento científico: relação sujeito-objeto e desenvolvimento do pensamento. In Scientific knowledge production: the subject-object relationship and thought development. **Interface - Comunic., Saúde, Educ.**, v.11, n.22, p.313-25, maio/ago., 2007. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-32832007000200010&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-32832007000200010&script=sci_abstract&tlng=pt)>. Acesso em: 09 jan. 2017.

AMARAL, Nelson Cardoso. **Uma análise do documento “Um Ajuste Justo: análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil”**. Disponível em: <<https://avaliacaoeducacional.files.wordpress.com/2017/11/analise-critica-bm-2017.pdf>>. Acesso em: 12 dez. 2017.

ARAÚJO, Raquel Dias. Crise do capital e universidade: a reforma para o mercado. In: \_\_\_\_\_. **Trabalho, educação e luta de classes: a pesquisa em defesa da história**. Fortaleza: Brasil Tropical, 2004.

BANCO MUNDIAL. **Um ajuste justo: análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil**. 2017. Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/0B9N6f556vQkkUXJyQU16UDF0NkFLWkNNNjIcTN2WXYRNUIN/view>>. Acesso em: 23 dez. 2017.

BRASIL, Ministério da Educação. Resolução nº 1 de 15 de março de 2006. Institui Diretrizes Nacionais para o curso graduação em Pedagogia. **Diário Oficial da União**, de 16 de maio de 2006. Seção 1, p. 11. Brasília: CNE, 2006.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. LDB: Lei de diretrizes e bases da educação nacional. que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 10. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, edições Câmara, 2014. 46p. (série legislação, 130)

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 05 de outubro de 1988. Brasília, 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm)>. Acesso em: 24 mar. 2018.

CARCANHOLO, Reinaldo. **A dialética da mercadoria: guia de leitura**. 2010. Disponível em: <<http://carcanholo.com.br/?p=52>>. Acesso em: 20 ago. 2016.

CHAVES, Vera Lúcia Jacob, AMARAL, Nelson Cardoso. Política de expansão da educação superior no brasil - O PROUNI e o FIES como financiadores do setor privado. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.32, n.4, p.49-72, out./dez. 2016. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698162030>>. Acesso em: 17 nov. 2017.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução nº 2 de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação em nível superior. **Diário Oficial da União** de 2 de julho de 2015, Seção 1, p. 8-12. Brasília: CNE, 2015.

COSTA, Frederico Jorge Ferreira. A natureza ontológica do pensamento de Marx. **Revista eletrônica a arma da crítica**, Ano 1, n. 1, jan. 2009.

DUARTE, Newton. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?**: quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

\_\_\_\_\_. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos**: contribuição à teoria histórico – crítica do currículo. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2016 (coleção educação contemporânea).

DRUCK, Graca; FILGUEIRAS, Luiz; MOREIRA, Uallace. **Ajuste fiscal e as universidades públicas brasileiras**: a nova investida do Banco Mundial, 2017. Disponível em: <<http://www.edgardigital.ufba.br/?p=5841>>. Acesso em: 12 dez. 2017.

ENGELS, F.; MARX, K. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2007.

ENGELS, Friedrich. Transformação do macaco em homem. In: \_\_\_\_\_. **O papel da cultura nas ciências sociais**. Porto Alegre: Editorial Villa Martha LTDA, 1980. (Coleção Rosa dos Ventos, 3) .

FELISMINO, Sandra Cordeiro. A pesquisa na formação do educador. In: JIMENEZ, Suzana Vasconcelos; RABELO, Jackline. **Trabalho, educação e luta de classes**: a pesquisa em defesa da história. Fortaleza: Brasil Tropical, 2004.

FERNÁNDEZ ENGUITA, Mariano. **A fase oculta da escola**: educação e trabalho no capitalismo. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

FRERES, Helena de Araújo. **A educação e a ideologia da empregabilidade**: formando para o (des) emprego. 2007. 148f. Dissertação (Mestrado em educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2007.

FRERES, Helena de Araújo, RABELO, Jackline, MENDES SEGUNDO, Maria das Dores. O papel da educação na sociedade capitalista: uma análise onto-histórica In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO. O ENSINO E A PESQUISA EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 5., 2008. São Cristóvão. **Anais...** São Cristóvão: Universidade Federal de Sergipe, 2008. Disponível em: <[http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe\\_2008/trabalho\\_completo.php?id=932](http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe_2008/trabalho_completo.php?id=932)>. Acesso em: 01 maio 2017.

GOMES, Alfredo Macedo. As Reformas e Políticas da educação Superior no Brasil: Avanços e recuos. In: MANCEBO, Deise; SILVA JR, João dos Reis; OLIVEIRA, João Ferreira de (Orgs.). **Reformas e políticas**: educação superior e pós-graduação no Brasil. Campinas, SP: Alínea, 2008 (coleção políticas universitárias).

GOMES, Valdemarin Coelho. O ajuste das políticas educacionais as determinações do Capital em crise: considerações iniciais sobre os rumos da América Latina. In: BERTOLO, Edna; MOREIRA, Luciano Accioly Lemos; JIMENEZ, Susana. (Orgs.). **Trabalho educação e formação humana frente à necessidade histórica da revolução**. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopses Estatísticas da Educação Superior**. Brasília: Inep, 2016. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>>. Acesso em: 03 jan. 2018.

JIMENEZ, Suzana Vasconcelos, Rocha, Antônia Rozimar Machado. Educação à venda: sucesso e cidadania na medida do seu bolso. In: JIMENEZ, Susana Vasconcelos; SILVA, Marcus Flávio Alexandre da. (Orgs.). **Políticas públicas e reprodução do capital**. Fortaleza: Edições UFC, 2007.

LEONTIEV, Aleixei Nikolaesvich. O homem e a cultura. In: ENGELS, F.; GEERTZ, C; BAUMAN, Z; LEONTIEV, A; MARCARIAN, E. **O papel da cultura nas ciências sociais**. Porto Alegre: Villa Martha LTDA, 1980. (Coleção Rosa dos Ventos, 3).

LESSA, Sergio. **Para compreender a ontologia de Lukács**. 4. ed. Maceió: Coletivo Veredas, 2016.

LIMA, Kátia Regina de Souza. O Banco Mundial e a educação Superior brasileira na primeira metade do novo século. **Revista Katálysis**, Florianópolis, v.14, n.1, p.86-94, jan/jun.2011. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-49802011000100010](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-49802011000100010)>. Acesso em: 17 nov. 2017.

LIMA, Kátia Regina de Souza. Reformas e políticas de Ensino Superior no Brasil. In: MANCIBO, Deise; SILVA JR, João dos Reis; OLIVEIRA, João Ferreira de (Orgs.). **Reformas e políticas: educação superior e pós-graduação no Brasil**. Campinas, SP: Alínea, 2008. (coleção políticas universitárias).

LIMA, Cláudia Gonçalves. Transformações nas universidades públicas no capitalismo periférico. In: RABELO, Jackline; FELISMINO, Sandra Cordeiro et al. (Orgs.). **Trabalho, educação e a crítica marxista**. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2006.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de, MIOTO, Regina Célia Tamas. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Rev. Katálysis**, Florianópolis, v.10, 2007. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-49802007000300004](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-49802007000300004)>. Acesso em: 19 jan. 2018.

LUKÁCS, György. **Ontologia do ser social I**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho; Mario Duayer; Nélio Schneider. São Paulo: Boitempo, 2012.

MAIA, Osterne. JIMENEZ, Susana. A chave do saber: um exame crítico do novo paradigma educacional concebido pela ONU In: SANTOS, Deribaldo; JIMENEZ, Susana; QUIXADÁ, Cleide Maria Quevedo Viana, Jackline Rabelo (Orgs.). **Educação pública, formação profissional e crise no capitalismo contemporâneo**. Fortaleza: EdUECE, 2013.

MACENO, Talvanes Eugênio. **Educação e universalização no capitalismo**. São Paulo: Baraúna, 2011.

MACENO, Talvanes Eugênio. **Educação e reprodução social: a perspectiva da crítica marxista**. São Paulo: Instituto Luckács, 2017.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política: Livro I. o processo de produção do capital**. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX. **Manuscritos econômicos- filosóficos**. Lisboa, Portugal: Ed. 70, 1993.

MELO, Alessandro de, WOLF, Luciani. A pedagogia vai ao porão: notas críticas sobre as assim chamadas “pedagogia empresarial” e “pedagogia empreendedora”. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 59, p.191-203, out. 2014. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640356>>. Acesso em: 09 jan. 2018.

MENDES SEGUNDO, Maria das Dores; JIMENEZ, Susana. **O papel do banco mundial na reestruturação do capital: estratégias e inserção na política educacional brasileira**. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2015

MENDES SEGUNDO, Maria das Dores. Educação para todos: a política dos organismos internacionais. In: JIMENEZ, S. V.; SOARES, R.; et all. (Org.). **Contra o pragmatismo e a favor da filosofia da práxis: uma coletânea de estudos classistas**. Fortaleza: Eduece, 2007, p. 135-154.

MENDES SEGUNDO, Maria das Dores; CHAVES, Emanuela Rútila Monteiro; PAIVA, Aline Nunes; BARROSO, Cleide. A Formação de Professores Recomendada nos Relatórios de Monitoramento Global de Educação para Todos: análise no contexto da crise estrutural do capital. In: RABELO, Jacklin; JIMENEZ; MENDES SEGUNDO, Maria das Dores (Orgs.). **O movimento de educação para todos e a crítica marxista**. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2015.

MENDES SEGUNDO, Maria das Dores, JIMENEZ, Susana. O papel do banco mundial na reestruturação do capital: estratégias e inserção na política educacional brasileira. In: RABELO, Jackline; JIMENEZ, Susana; SEGUNDO, Maria das Dores Mendes (Orgs.). **O movimento de educação para todos e a crítica marxista**. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2015

MÉSZÁROS. **Marx A Teoria da Alienação**. Rio de Janeiro: Zahar. 1981.

MÉSZÁROS. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MÉSZÁROS. **O século XXI socialismo ou barbárie?** São Paulo: Boitempo, 2003.

MONTEIRO, Diana Silva. **Praxis ou (neo) pragmatismo como paradigma dominante na formação de professores?** 2012 156 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2013.

MORAES, Maria Célia Marcondes de, Recuo da teoria. In: \_\_\_\_\_. **Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

NETTO, José Paulo. **Economia política: uma introdução crítica**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

ORSO, Paulino, José. O desafio da formação do educador na perspectiva do marxismo. **Revista HISTERBR**, v. 5, n. 2, 2011. Disponível em: <[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/41e/art05\\_41e.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/41e/art05_41e.pdf)>. Acesso em: 03 jan. 2018.

PAULA, Alisson Slider do Nascimento de, **A política de educação superior nos governos petistas: a inflexão da universidade ao capital**. 2016. 145f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016.

PONCE, Aníbal. **Educação e luta de classes**. Tradução de José Severo de Camargo Pereira. 6. ed. São Paulo: Autores Associados, 1986.

RABELO, Jackline, SEGUNDO, Maria das Dores Mendes. Marx e o fetichismo da mercadoria: notas a respeito do primeiro capítulo do livro 1 d'o capital . In: \_\_\_\_\_. **Trabalho, educação e luta de classes: a pesquisa em defesa da história**. Fortaleza: Brasil Tropical, 2004.

ROSA, Sandra Valéria Limonta. Reflexões sobre o Ensino Superior brasileiro e o papel social da universidade na formação de professores. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO, 3.; CONGRESSO INTERAMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 2., 2009. Vitória. **Anais...** Vitória: [s.n.],2009. Disponível em: <[http://www.anpae.org.br/congressos\\_antigos/simposio2009/319.pdf](http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2009/319.pdf)>. Acesso em: 03 jan. 2018.

ROCHA, Antônia Rozimar Machado e. O Ensino Superior na mira do mercado: marketing, mídia e sedução na mercantilização do saber. In: JIMENEZ, Susana Vasconcelos; SILVA, Marcus Flávio Alexandre (Orgs.). **Políticas públicas e reprodução do capital**. Fortaleza: edições UFC, 2007.

ROCHA, Antônia Rozimar Machado e. Reforma e deforma universitária: O público e o privado e a crise do Ensino Superior. In: JIMENEZ, Suzana Vasconcelos; RABELO, Jackline (Orgs.). **Trabalho, educação e luta de classes: a pesquisa em defesa da história**. Fortaleza: Brasil Tropical, 2004.

RODRIGUES, José. **Os empresários e a educação superior**. Campinas, SP. Autores Associados, 2007.

SADER, Emir. Prefácio. In: MÉSZÁROS. **A educação para além do capital**. 2.ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

SALVADOR, A. D. **Métodos e técnicas de pesquisa bibliográfica**. Porto Alegre: Sulina, 1986.

SÁ-SILVA, J.R.; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J.F.:. Pesquisa Documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, Ano 1, n. 1, 2009.

Disponível em:

<[http://www.unisc.br/portal/upload/com\\_arquivo/pesquisa\\_documental\\_pistas\\_teoricas\\_e\\_metodologicas.pdf](http://www.unisc.br/portal/upload/com_arquivo/pesquisa_documental_pistas_teoricas_e_metodologicas.pdf)>. Acesso em: 04 maio 2016

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **O trabalho como princípio educativo frente as novas tecnologias**.

In: FERRETI, Celso João. **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar**. 10. ed. Petrópolis , RJ: Vozes, 2008a

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2008b

SILVA, Altair José da. **Desenvolvimento pessoal e empregabilidade**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2016.

SGUISSARDI, Valdemar; SILVA JÚNIOR, João dos Reis. O impacto da mercantilização da educação superior. **Revista Adusp.**, v. 5, n. 2, 2000.

SGUISSARDI, Valdemar. **O desafio da educação superior no Brasil: Quais as perspectivas in Educação superior: velhos e novos desafios**. São Paulo: Xamã, 2000.

SGUISSARDI, Valdemar. Educação superior no Brasil. Democratização ou massificação mercantil? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 36, n. 133, p. 867-889, out./dez., 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v36n133/1678-4626-es-36-133-00867.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2017.

SGUISSARDI. Modelo de expansão da educação superior no Brasil: predomínio privado/mercantil e desafios para a regulamentação e formação universitária. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 29, n. 105, p. 991-1022, set/dez. 2008. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 10 jan. 2017.

SHIROMA, Eneida Oto, EVANGELISTA, Olinda Um fantasma ronda o professor: a mística da competência In: MORAES, Maria Célia Marcondes de. **Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SILVA, Alex Sander. **Fetichismo, alienação e educação como mercadoria**. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.1 n. 1, p.123-139, jan./jun. 2011 disponível em: <<file:///C:/Users/HPcomputer/Downloads/1900-9939-1-PB.pdf>>. Acesso em: 25 set 2015.

SILVA, Solonildo Almeida da. A reforma na educação brasileira frente às peculiaridades do capitalismo contemporâneo. In: \_\_\_\_\_. **Da concepção de sujeito em Piaget à subordinação da educação ao mercado: dois estudos ancorados na crítica marxista**. Fortaleza: Premius, 2005. (coleção Cadernos do IMO, 2).

SILVA, Solonildo Almeida da. A precarização do trabalho e do Ensino Superior no contexto da crise estrutural do capital. In: JIMENEZ, Susana Vasconcelos; SILVA, Marcus Flávio Alexandre da (Orgs.). **Políticas públicas e reprodução do capital**. Fortaleza: Edições UFC, 2007.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis, SGUISSARDI, Valdemar. **A educação superior privada no Brasil: novos traços de identidade in Educação superior: velhos e novos desafios**. São Paulo: Xamã, 2000.

TEIXEIRA, Francisco José Soares. **Pensando com Marx: uma leitura crítico-comentada de O Capital**. São Paulo: Ensaio, 1995.

TONET, Ivo. **Educação, cidadania e emancipação humana**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005.

\_\_\_\_\_. **Educação contra o capital**. 2. ed. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

\_\_\_\_\_. **Educação contra o capital**. 3. ed. Maceió: coletivo Veredas, 2016.

\_\_\_\_\_. **Método científico: uma abordagem ontológica**. São Paulo: Instituto Lukács. 2013.

VICENTINI, Paula Perin, LUGLI, Rosário Genta. **História da profissão docente no Brasil: representações em disputa**. São Paulo: Cortez, 2009.

## **ANEXOS**

ANEXO A - IES NO CEARÁ (TOTAL)<sup>19</sup>

1/8

Ministério da Educação - Sistema e-MEC

26/10/2017 - 20:31:14

Relatório da Consulta Avançada  
 Resultado da Consulta Por : **INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR**  
 Total de Registro(s) : 84

Código	Instituição(IES)	Endereço	Município	UF	Organização Acadêmica	Tipo de Credenciamento	Categoria CI	IGC	Situação
2135	CENTRO UNIVERSITÁRIO CÁTOLICA DE QUIXADÁ	Rua Juvêncio Alves - 660 - s/c - CEP: 63900-000 - Centro	Quixadá	CE	Centro Universitário	Presencial - Superior	Privada	4	3 Ativa
1895	CENTRO UNIVERSITÁRIO CHRISTUS (UNICHRISTUS)	Rua João Adolfo Gurgel - 133 - s/c - CEP: 60190-060 - Papicu	Fortaleza	CE	Centro Universitário	Presencial - Superior / EAD - Superior	Privada	5	4 Ativa
1735	CENTRO UNIVERSITÁRIO DOUTOR LEÃO SAMPAIO (FLS)	Avenida Padre Cícero - 2830 - s/c - CEP: 63041-040 - Triângulo Norte	Juazeiro do Norte	CE	Centro Universitário	Presencial - Superior	Privada	5	4 Ativa
1107	Centro Universitário Estácio do Ceará (Estácio FIC)	Rua Vicente Linhares - 308 - s/c - CEP: 60135-270 - Aldeota	Fortaleza	CE	Centro Universitário	Presencial - Superior	Privada	4	3 Ativa
1819	CENTRO UNIVERSITÁRIO FARIAS BRITO	Rua Castro Monte - 1364 - s/c - CEP: 60175-230 - Varjota	Fortaleza	CE	Centro Universitário	Presencial - Superior	Privada	5	4 Ativa
2111	CENTRO UNIVERSITÁRIO INTA (UNINTA)	Rua Coronel Antônio Rodrigues Magalhães - 700 - s/c - CEP: 62011-230 - Dom Expedito	Sobral	CE	Centro Universitário	Presencial - Superior / EAD - Superior	Privada	4	4 Ativa
1556	CENTRO UNIVERSITÁRIO SETE DE SETEMBRO (FA7)	Rua Almirante Maximiano da Fonseca - 1395 - s/c - CEP: 60811-020 - Eng. Luciano Cavalcante	Fortaleza	CE	Centro Universitário	Presencial - Superior	Privada	4	4 Ativa
18065	CISNE - FACULDADE DE QUIXADÁ (CFQ)	Avenida Doutor Antônio Moreira Magalhães - 457 - s/c - CEP: 63900-000 - Jardim dos Monólitos	Quixadá	CE	Faculdade	Presencial - Superior	Privada	4	- Ativa
18067	CISNE - Faculdade Tecnológica de Quixadá (CFTQ)	Avenida Doutor Antônio Moreira Magalhães - 457 - s/c - CEP: 63900-000 - Jardim dos Monólitos	Quixadá	CE	Faculdade	Presencial - Superior	Privada	4	- Ativa
2466	FACUDADE IEDUCARE - FIED (FIED)	Rua Conselheiro João Lourenço - 406 - s/c - CEP: 62320-000 - Centro	Tianguá	CE	Faculdade	Presencial - Superior	Privada	3	3 Ativa

Ministério da Educação - Sistema e-MEC

1

<sup>19</sup> Os anexos deste trabalho possuem como fonte o Sistema E-MEC, do Ministério da Educação, que é a “base de dados oficial e única de informações relativas às Instituições de Educação Superior – IES e cursos de graduação do Sistema Federal de Ensino”. Disponível em: <http://emec.mec.gov.br/>.

Código	Instituição(IES)	Endereço	Município	UF	Organização Acadêmica	Tipo de Credenciamento	Categoria CI	IGC	Situação
17394	Faculdade Alencarina de Sobral (FAL)	Avenida Doutor José Arimatéia Monte e Silva - 315 - - de 1031/1032 ao fim - CEP: 62030-230 - Campo dos Velhos	Sobral	CE	Faculdade	Presencial - Superior	Privada 3	-	Ativa
17403	FACULDADE ARI DE SÁ (FAS)	Avenida Heracito Graça - 826 - s/c - CEP: 60140-060 - Centro	Fortaleza	CE	Faculdade	Presencial - Superior	Privada 5	-	Ativa
2497	FACULDADE ATENEU (FATE)	Avenida Coletor Antônio Gadelha - 621 - s/c - CEP: 60871-170 - Messejana	Fortaleza	CE	Faculdade	Presencial - Superior / EAD - Superior	Privada 3	4	Ativa
15562	Faculdade Batista do Cariri (FBC)	Rua Aminadab Arruda Campos - 102 - s/c - CEP: 63105-330 - Muriti	Crato	CE	Faculdade	Presencial - Superior	Privada 3	-	Ativa
19597	FACULDADE CATÓLICA DA IBIAPABA (FACI)	Avenida Prefeito Jacques Nunes - 1739 - s/c - CEP: 62320-000 - Centro	Tianguá	CE	Faculdade	Presencial - Superior	Privada 3	-	Ativa
2485	FACULDADE CATÓLICA DE FORTALEZA (FCF)	Avenida Dom Manuel - 03 - Seminário da Prahma - CEP: 60001-970 - Centro	Fortaleza	CE	Faculdade	Presencial - Superior	Privada 3	3	Ativa
4746	FACULDADE CATÓLICA DO CARIRI	Rua Coronel Antônio Luiz - 1068 - s/c - CEP: 63105-000 - Pimenta	Crato	CE	Faculdade	Presencial - Superior	Privada -	3	Ativa
4784	FACULDADE CDL	Rua 25 de Março - 882 - s/c - CEP: 60060-120 - Centro	Fortaleza	CE	Faculdade	Presencial - Superior	Privada 4	3	Ativa
2410	FACULDADE CEARENSE (FAC)	Avenida João Pessoa - 3884 - s/c - CEP: 60425-680 - Damas	Fortaleza	CE	Faculdade	Presencial - Superior	Privada 3	3	Ativa
18167	Faculdade CEPEP	Rua General Sampaio - 1746 - Lote 2 - CEP: 60035-110 - Centro	Fortaleza	CE	Faculdade	Presencial - Superior	Privada 3	-	Ativa
837	FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS DE FORTALEZA (FCHF)	RUA DONA LEOPOLDINA - 895 - s/c - CEP: 60110-001 - CENTRO	Fortaleza	CE	Faculdade	Presencial - Superior	Privada 3	2	Ativa
838	FACULDADE DE CIÊNCIAS TECNOLÓGICAS DE FORTALEZA (FCTFOR)	Rua D. Leopoldina - 912 - s/c - CEP: 60110-001 - Aldeota	Fortaleza	CE	Faculdade	Presencial - Superior	Privada 3	2	Ativa

Código	Instituição(IES)	Endereço	Município	UF	Organização Acadêmica	Tipo de Credenciamento	Categoria CI	IGC	Situação
19206	Faculdade de Educação e Formação (EDUFOR)	Rua José Hipólito - 1270 - s/c - CEP: 60871-170 - Messejana	Fortaleza	CE	Faculdade	Presencial - Superior	Privada	4 -	Ativa
1647	FACULDADE DE ENSINO E CULTURA DO CEARÁ (FAECE)	Rua Caetano Ximenes Aragão - 110 - s/c - CEP: 60813-620 - Água Fria	Fortaleza	CE	Faculdade	Presencial - Superior	Privada	3 3	Ativa
2240	FACULDADE DE FORTALEZA (FAFOR)	Rua Caetano Ximenes Aragão - 110 - s/c - CEP: 60813-620 - Água Fria	Fortaleza	CE	Faculdade	Presencial - Superior	Privada	3 3	Ativa
15526	FACULDADE DE GESTAO E NEGOCIOS DE FORTALEZA (FGNF)	Rua Joaquim Torres - 185 - s/c - CEP: 60135-130 - Joaquim Tavora	Fortaleza	CE	Faculdade	Presencial - Superior	Privada	3 -	Ativa
2593	FACULDADE DE JUAZEIRO DO NORTE (FJN)	Rua São Francisco - 1.224 - A - CEP: 63010-210 - São Miguel	Juazeiro do Norte	CE	Faculdade	Presencial - Superior	Privada	3 3	Ativa
1547	FACULDADE DE MEDICINA ESTÁCIO DE JUAZEIRO DO NORTE (ESTÁCIO FMJ)	Avenida Tenente Raimundo Rocha - S/N - s/c - CEP: 63040-360 - Planalto	Juazeiro do Norte	CE	Faculdade	Presencial - Superior	Privada	4 2	Ativa
17670	Faculdade de Quixeramobim (Uniq)	Av. Dr. Joaquim Fernandes - 661 - s/c - CEP: 63800-000 - Centro	Quixeramobim	CE	Faculdade	Presencial - Superior	Privada	3 -	Ativa
16453	Faculdade de Tecnologia Apoena (FTA)	Avenida Domingos Olímpio - 1550 - s/c - CEP: 60040-081 - FARIAS BRITO	Fortaleza	CE	Faculdade	Presencial - Superior	Privada	3 SC	Ativa
13657	FACULDADE DE TECNOLOGIA ATENEU	Avenida Dona Beatriz Braga - 481 - s/c - CEP: 62674-000 - Centro	São Gonçalo do Amarante	CE	Faculdade	Presencial - Superior	Privada	3 3	Ativa
4791	FACULDADE DE TECNOLOGIA CENTEC - CARIRI (CENTEC)	Avenida Amália Xavier de Oliveira - s/n - s/c - CEP: 63040-000 - Triângulo	Juazeiro do Norte	CE	Faculdade	Presencial - Superior	Privada	4 3	Ativa
4992	FACULDADE DE TECNOLOGIA CENTEC - SERTÃO CENTRAL (FTC SERTÃO CENTRAL)	Avenida Geraldo Bizarria - s/n - s/c - CEP: 63800-000 - Distrito Industrial	Quixeramobim	CE	Faculdade	Presencial - Superior	Privada	3 4	Ativa
2783	FACULDADE DE TECNOLOGIA DO NORDESTE (FATENE)	Rua Matos Vasconcelos - 1626 - s/c - CEP: 60426-110 - Damas	Fortaleza	CE	Faculdade	Presencial - Superior	Privada	4 3	Ativa
4823	FACULDADE DE TECNOLOGIA EVOLUÇÃO (FECET)	Avenida Pedro I - 1.276 - s/c - CEP: 60135-101 - Centro	Fortaleza	CE	Faculdade	Presencial - Superior	Privada	3 3	Ativa

Código	Instituição(IES)	Endereço	Município	UF	Organização Acadêmica	Tipo de Credenciamento	Categoria CI	IGC	Situação
3299	FACULDADE DE TECNOLOGIA INFORMÁTICA (FATI)	Rua D. Leopoldina - 912 - s/c - CEP: 60110-001 - Aldeota	Fortaleza	CE	Faculdade	Presencial - Superior	Privada	3 2	Ativa
4037	FACULDADE DE TECNOLOGIA INTENSIVA (FATECI)	Rua Barão de Aratonha - 51 - s/c - CEP: 60050-070 - Centro	Fortaleza	CE	Faculdade	Presencial - Superior	Privada	4 3	Ativa
13106	FACULDADE DE TECNOLOGIA LOURENÇO FILHO (FATEC FLF)	Rua General Osório de Paiva - 395 - s/c - CEP: 60720-001 - Parangaba	Fortaleza	CE	Faculdade	Presencial - Superior	Privada	3 3	Ativa
20200	Faculdade do Cariri (FACAR)	Rua Padre Cícero - 1492 - - até 867/868 - CEP: 63010-020 - Centro	Juazeiro do Norte	CE	Faculdade	Presencial - Superior	Privada	3 -	Ativa
17628	Faculdade do Maciço do Baturité (FMB)	Rua Edmundo Bastos - s/n - s/c - CEP: 62760-000 - Sanharão	Baturité	CE	Faculdade	Presencial - Superior	Privada	3 -	Ativa
1350	FACULDADE DO VALE DO JAGUARIBE (FVJ)	Rodovia CE-040, Km 138 - - s/c - CEP: 62800-000 - Aeroporto	Aracati	CE	Faculdade	Presencial - Superior	Privada	4 3	Ativa
21165	FACULDADE EASE BRASIL (EASE)	Rua José Hipólito - 1240 - Rua Alexandre Vieira, nº 90 - CEP: 60871-170 - Messejana	Fortaleza	CE	Faculdade	Presencial - Superior	Privada	3 -	Ativa
18659	Faculdade Educacional Fortaleza - EDUFOR (EDUFOR)	Rua Paraná - 1020 - - de 121/122 ao fim - CEP: 60440-104 - Demócrito Rocha	Fortaleza	CE	Faculdade	Presencial - Superior	Privada	3 -	Ativa
18646	Faculdade Evolução do Vale do Acaraú (FAEVA)	Rua Francisco Bezerra de Vasconcelos - 288 - s/c - CEP: 62030-220 - Campo dos Velhos	Sobral	CE	Faculdade	Presencial - Superior	Privada	3 -	Ativa
1425	FACULDADE EVOLUTIVO (FACE)	Rua 24 de maio - 1345 - s/c - CEP: 60020-001 - Centro.	Fortaleza	CE	Faculdade	Presencial - Superior	Privada	2 2	Ativa
17688	FACULDADE FADAM (FADAM)	Avenida Mendel Steinbruch - 6.591 - s/c - CEP: 61901-410 - Planalto Cidade Nova	Maracaná	CE	Faculdade	Presencial - Superior	Privada	3 -	Ativa
19793	FACULDADE FADAM DE MARACANAU (FADAM)	Rodovia Doutor Mendel Steinbruch - 6591 - - até 7685 - lado ímpar - CEP: 61930-00 - Cidade Nova	Maracaná	CE	Faculdade	Presencial - Superior	Privada	3 -	Ativa

Código	Instituição(IES)	Endereço	Município	UF	Organização Acadêmica	Tipo de Credenciamento	Categoria	CI	IGC	Situação
1658	FACULDADE INTEGRADA DA GRANDE FORTALEZA (FGF)	Av. Porto Velho - 401 - s/c - CEP: 60510-040 - João XXIII	Fortaleza	CE	Faculdade	Presencial - Superior / EAD - Superior	Privada	3	3	Ativa
2098	FACULDADE KURIOS (FAK)	Avenida Dr. Argeu Gurgel B. Herbest - 960 - s/c - CEP: 61940-000 - Centro	Maranguape	CE	Faculdade	Presencial - Superior	Privada	4	2	Ativa
1501	FACULDADE LATINO AMERICANA DE EDUCAÇÃO (FLATED)	Rua Dona Leopoldina - 907 - s/c - CEP: 60110-001 - Aldeota	Fortaleza	CE	Faculdade	Presencial - Superior	Privada	3	3	Ativa
1059	FACULDADE LOURENÇO FILHO (FLF)	Rua Barão do Rio Branco - 2101 - s/c - CEP: 60025-062 - Centro	Fortaleza	CE	Faculdade	Presencial - Superior	Privada	3	3	Ativa
3862	FACULDADE LUCIANO FEIJÃO (FLF)	Avenida Dom José - 325 - Anexo B - CEP: 62010-290 - Centro	Sobral	CE	Faculdade	Presencial - Superior	Privada	3	3	Ativa
19844	FACULDADE MAURÍCIO DE NASSAU DE SOBRAL (FMN SOBRAL)	Pedro Aguiar Carneiro - 365 - s/c - CEP: 62042-230 - Domingos Olímpio	Sobral	CE	Faculdade	Presencial - Superior	Privada	4	-	Ativa
1978	FACULDADE METROPOLITANA DA GRANDE FORTALEZA (FAMETRO)	Rua Conselheiro Estelita - 500 - s/c - CEP: 60010-260 - Centro	Fortaleza	CE	Faculdade	Presencial - Superior / EAD - Superior	Privada	3	3	Ativa
1772	FACULDADE NORDESTE (FANOR)	Rua Antonio Gomes Guimarães - 150 - Prédio - CEP: 60191-195 - Dumas	Fortaleza	CE	Faculdade	Presencial - Superior / EAD - Superior	Privada	4	3	Ativa
10016	FACULDADE OBOÉ - FACO (FACO)	Av. Rua Maria Tomásia - 531 - s/c - CEP: 60150-170 - Aldeota	Fortaleza	CE	Faculdade	Presencial - Superior	Privada	4	4	Ativa
3680	FACULDADE PADRE DOURADO FORTALEZA (FACPED Fortaleza)	Avenida Heráclito Graça - 400 - s/c - CEP: 60140-060 - Centro	Fortaleza	CE	Faculdade	Presencial - Superior	Privada	4	4	Ativa
3388	FACULDADE PARAÍSO DO CEARÁ (FAP)	Rua São Benedito - 344 - s/c - CEP: 63020-080 - São Miguel Norte	Juazeiro do Norte	CE	Faculdade	Presencial - Superior	Privada	4	3	Ativa
19337	FACULDADE PARA O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL DO NORDESTE (FADESNE)	Rodovia Senador Almir Pinto - CE 065 - 8885 - s/c - CEP: 61915-000 - Jaçanãu	Maracanaú	CE	Faculdade	Presencial - Superior	Privada	-	-	Ativa

Código	Instituição(IES)	Endereço	Município	UF	Organização Acadêmica	Tipo de Credenciamento	Categoria CI	IGC	Situação
18478	Faculdade Paulo Picanço (FAPP)	Rua Joaquim Sá - 900 - s/c - CEP: 60135-222 - Dionísio Torres	Fortaleza	CE	Faculdade	Presencial - Superior	Privada 3	-	Ativa
21593	FACULDADE PLUS DRAGÃO DO MAR (FPDM)	Avenida Santos Dumont - 304 - - até 978/979 - CEP: 60150-160 - Centro	Fortaleza	CE	Faculdade	Presencial - Superior	Privada 4	-	Ativa
13417	FACULDADE PRINCESA DO OESTE (FPO)	Rua Zacarias Carlos de Melo - 1000 - s/c - CEP: 63700-000 - São Vicente	Cratêus	CE	Faculdade	Presencial - Superior	Privada 4	SC	Ativa
16559	FACULDADE SÃO FRANCISCO DO CEARÁ (FASC)	Rua Doutor João Pessoa - 23 - Rua Dom Quintino - Bairro São Sebastião - CEP: 63500-000 - Centro	Iguatu	CE	Faculdade	Presencial - Superior	Privada 3	-	Ativa
18051	Faculdades de Ciências e Tecnologia do Nordeste LTDA (FACINE)	Rua Professor Jacinto Botelho - 1080 - Sala 12A 14, 16, 38 Sala 101 a 114 Sala 201 A 212, 216, 217, Sala 218, 219, 220, 221 Sala 222 - CEP: 60810-050 - Guararapes	Fortaleza	CE	Faculdade	Presencial - Superior	Privada 4	-	Ativa
19173	FACULDADES INTEGRADAS DO CEARÁ (FIC)	RUA: DR VICENTE BEZERRA - 192 - s/c - CEP: 63500-013 - PLANALTO	Iguatu	CE	Faculdade	Presencial - Superior	Privada 3	-	Ativa
2256	Faculdade Stella Maris - FSM (FSM)	Avenida Antônio Justa - 3.180 - s/c - CEP: 60165-090 - Meireles	Fortaleza	CE	Faculdade	Presencial - Superior	Privada 3	3	Ativa
4367	FACULDADE TERRA NORDESTE (FATENE)	Coronel Correia - 1119 - s/c - CEP: 61600-000 - Soledade	Caucaia	CE	Faculdade	Presencial - Superior	Privada 4	3	Ativa
17622	FACULDADE UNINABUCO FORTALEZA	Rua Antônio Gentil Gomes - 408 - até 489/490 - CEP: 60822-235 - Cambeba	Fortaleza	CE	Faculdade	Presencial - Superior	Privada 4	-	Ativa
14321	FACULDADE UNINASSAU FORTALEZA	Avenida Visconde do Rio Branco - 2078 - s/c - CEP: 60055-171 - Joaquim Távora	Fortaleza	CE	Faculdade	Presencial - Superior	Privada 5	3	Ativa

Código	Instituição(IES)	Endereço	Município	UF	Organização Acadêmica	Tipo de Credenciamento	Categoria	CI	IGC	Situação
19333	FACULDADE UNINASSAU FORTALEZA - PARANGABA	Rua Azevedo Bolão - 1369 - - de 956/957 ao fim - CEP: 60455-165 - Fortaleza Parquelândia	Fortaleza	CE	Faculdade	Presencial - Superior	Privada	3	-	Ativa
18652	FACULDADE UNINASSAU JUAZEIRO DO NORTE	Rua Nossa Senhora do Carmo - s/n - s/c - CEP: 63020-180 - Franciscano	Juazeiro do Norte	CE	Faculdade	Presencial - Superior	Privada	4	-	Ativa
18643	FACULDADE UNINASSAU MARACANAÚ	Rua Senador Petronio Portela - 125 - s/c - CEP: 61930-130 - Pajuçara	Maracanaú	CE	Faculdade	Presencial - Superior	Privada	4	-	Ativa
2043	FACULDADE VALE DO SALGADO (FVS)	Rua Monsenhor Frota - 609 - s/c - CEP: 63430-000 - Centro	Icó	CE	Faculdade	Presencial - Superior	Privada	3	4	Ativa
17499	Faculdade Vidal de Limoeiro (FAVILI)	Rua Coronel Antônio Joaquim - 1759 - s/c - CEP: 62930-000 - Centro	Limoeiro do Norte	CE	Faculdade	Presencial - Superior	Privada	4	-	Ativa
1191	INSTITUTO DE ENSINO SUPERIOR DE FORTALEZA (IESF)	Rua Dona Leopoldina - 912 - s/c - CEP: 60110-001 - Centro	Fortaleza	CE	Faculdade	Presencial - Superior	Privada	3	3	Ativa
1807	INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ (IFCE)	Rua Jorge Dumar - 1703 - s/c - CEP: 60410-426 - Jardim América	Fortaleza	CE	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia	EAD - Superior / Presencial - Superior	Pública	3	3	Ativa
2180	RATIO - FACULDADE TEOLÓGICA E FILOSÓFICA (RATIO)	Avenida Visconde do Rio Branco - 2.801 - s/c - CEP: 60055-171 - Joaquim Távora	Fortaleza	CE	Faculdade	Presencial - Superior	Privada	3	-	Ativa
15497	UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA AFRO-BRASILEIRA (UNILAB)	Av. da Abolição - 03 - s/c - CEP: 62790-000 - Centro	Redenção	CE	Universidade	EAD - Superior / Presencial - Superior	Pública	4	4	Ativa
555	UNIVERSIDADE DE FORTALEZA (UNIFOR)	Avenida Washington Soares - 1321 - s/c - CEP: 60811-905 - Edson Queiroz	Fortaleza	CE	Universidade	Presencial - Superior / EAD - Superior	Privada	4	3	Ativa

Código	Instituição(IES)	Endereço	Município	UF	Organização Acadêmica	Tipo de Credenciamento	Categoria	CI	IGC	Situação
29	UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ (UECE)	Av. Dr. Silas Munguba - 1700 - Campus Universitário - CEP: 60740-000 - Serrinha	Fortaleza	CE	Universidade	EAD - Superior / Presencial - Superior	Pública	-	3	Ativa
95	UNIVERSIDADE ESTADUAL DO VALE DO ACARAÚ (UVA)	AVENIDA DA UNIVERSIDADE - 850 - s/c - CEP: 62040-370 - BETÂNIA	Sobral	CE	Universidade	Presencial - Superior	Pública	-	3	Ativa
18759	UNIVERSIDADE FEDERAL DO CARIRI (UFCA)	Av. Tenente Raimundo Rocha - s/n - s/c - CEP: 63048-080 - Cidade Universitária	Juazeiro do Norte	CE	Universidade	Presencial - Superior	Pública	-	3	Ativa
583	UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ (UFC)	Av. da Universidade, 2853, Benfica. - 2853 - s/c - CEP: 60020-181 - Benfica	Fortaleza	CE	Universidade	Presencial - Superior / EAD - Superior	Pública	5	4	Ativa
746	UNIVERSIDADE REGIONAL DO CARIRI (URCA)	Av. Coronel Antonio Luiz - 1161 - s/c - CEP: 63105-000 - Pimenta	Crato	CE	Universidade	Presencial - Superior	Pública	-	3	Ativa

## ANEXO B - IES PÚBLICAS NO CEARÁ

26/10/2017 - 20:33:08

Ministério da Educação - Sistema e-MEC

1/1

Relatório da Consulta Avançada  
 Resultado da Consulta Por : **INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR**  
 Total de Registro(s) : 7

Código	Instituição(IES)	Endereço	Município	UF	Organização Acadêmica	Tipo de Credenciamento	Categoria	CI	IGC	Situação
1807	INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ (IFCE)	Rua Jorge Dumar - 1703 - s/c - CEP: 60410-426 - Jardim América	Fortaleza	CE	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia	EAD - Superior / Presencial - Superior	Pública	3	3	Ativa
15497	UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA AFRO-BRASILEIRA (UNILAB)	Av. da Abolição - 03 - s/c - CEP: 62790-000 - Centro	Redenção	CE	Universidade	EAD - Superior / Presencial - Superior	Pública	4	4	Ativa
29	UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ (UECE)	Av. Dr. Silas Munguba - 1700 - Campus Universitário - CEP: 60740-000 - Serrinha	Fortaleza	CE	Universidade	EAD - Superior / Presencial - Superior	Pública	-	3	Ativa
95	UNIVERSIDADE ESTADUAL DO VALE DO ACARAÚ (UVA)	AVENIDA DA UNIVERSIDADE - 850 - s/c - CEP: 62040-370 - BETÂNIA	Sobral	CE	Universidade	Presencial - Superior	Pública	-	3	Ativa
18759	UNIVERSIDADE FEDERAL DO CARIRI (UFCA)	Av. Tenente Raimundo Rocha - s/n - s/c - CEP: 63048-080 - Cidade Universitária	Juazeiro do Norte	CE	Universidade	Presencial - Superior	Pública	-	3	Ativa
583	UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ (UFC)	Av. da Universidade, 2853, Benfica. - 2853 - s/c - CEP: 60020-181 - Benfica	Fortaleza	CE	Universidade	Presencial - Superior / EAD - Superior	Pública	5	4	Ativa
746	UNIVERSIDADE REGIONAL DO CARIRI (URCA)	Av. Coronel Antonio Luiz - 1161 - s/c - CEP: 63105-000 - Pimenta	Crato	CE	Universidade	Presencial - Superior	Pública	-	3	Ativa

Ministério da Educação - Sistema e-MEC

1

## ANEXO C - IES PRIVADAS NO CEARÁ

26/10/2017 - 20:34:21

Ministério da Educação - Sistema e-MEC

1/7

Relatório da Consulta Avançada  
 Resultado da Consulta Por : **INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR**  
 Total de Registro(s) : 77

Código	Instituição(IES)	Endereço	Município	UF	Organização Acadêmica	Tipo de Credenciamento	Categoria	CI	IGC	Situação
2135	CENTRO UNIVERSITÁRIO CATÓLICA DE QUIXADÁ	Rua Juvêncio Alves - 660 - s/c - CEP: 63900-000 - Centro	Quixadá	CE	Centro Universitário	Presencial - Superior	Privada	4	3	Ativa
1895	CENTRO UNIVERSITÁRIO CHRISTUS (UNICHRISTUS)	Rua João Adolfo Gurgel - 133 - s/c - CEP: 60190-060 - Papicu	Fortaleza	CE	Centro Universitário	Presencial - Superior / EAD - Superior	Privada	5	4	Ativa
1735	CENTRO UNIVERSITÁRIO DOUTOR LEÃO SAMPAIO (FLS)	Avenida Padre Cícero - 2830 - s/c Juazeiro do Norte - CEP: 63041-040 - Triângulo	Juazeiro do Norte	CE	Centro Universitário	Presencial - Superior	Privada	5	4	Ativa
1107	Centro Universitário Estácio do Ceará (Estácio FIC)	Rua Vicente Linhares - 308 - s/c - CEP: 60135-270 - Aldeota	Fortaleza	CE	Centro Universitário	Presencial - Superior	Privada	4	3	Ativa
1819	CENTRO UNIVERSITÁRIO FARIAS BRITO	Rua Castro Monte - 1364 - s/c - CEP: 60175-230 - Varjota	Fortaleza	CE	Centro Universitário	Presencial - Superior	Privada	5	4	Ativa
2111	CENTRO UNIVERSITÁRIO INTA (UNINTA)	Rua Coronel Antônio Rodrigues Magalhães - 700 - s/c - CEP: 62011-230 - Dom Expedito	Sobral	CE	Centro Universitário	Presencial - Superior / EAD - Superior	Privada	4	4	Ativa
1556	CENTRO UNIVERSITÁRIO SETE DE SETEMBRO (FA7)	Rua Almirante Maximiano da Fonseca - 1395 - s/c - CEP: 60811-020 - Eng. Luciano Cavalcante	Fortaleza	CE	Centro Universitário	Presencial - Superior	Privada	4	4	Ativa
18065	CISNE - FACULDADE DE QUIXADÁ (CFQ)	Avenida Doutor Antônio Moreira Magalhães - 457 - s/c - CEP: 63900-000 - Jardim dos Monólitos	Quixadá	CE	Faculdade	Presencial - Superior	Privada	4	-	Ativa
18067	CISNE - Faculdade Tecnológica de Quixadá (CFTQ)	Avenida Doutor Antônio Moreira Magalhães - 457 - s/c - CEP: 63900-000 - Jardim dos Monólitos	Quixadá	CE	Faculdade	Presencial - Superior	Privada	4	-	Ativa
2466	FACULDADE IEDUCARE - FIED (FIED)	Rua Conselheiro João Lourenço - 406 - s/c - CEP: 62320-000 - Centro	Tianguá	CE	Faculdade	Presencial - Superior	Privada	3	3	Ativa

Ministério da Educação - Sistema e-MEC

1

Código	Instituição(IES)	Endereço	Município	UF	Organização Acadêmica	Tipo de Credenciamento	Categoria	CI	IGC	Situação
17394	Faculdade Alencarina de Sobral (FAL)	Avenida Doutor José Arimatéia Monte e Silva - 315 - - de 1031/1032 ao fim - CEP: 62030-230 - Campo dos Velhos	Sobral	CE	Faculdade	Presencial - Superior	Privada	3	-	Ativa
17403	FACULDADE ARI DE SÁ (FAS)	Avenida Heraclito Graça - 826 - s/c - CEP: 60140-060 - Centro	Fortaleza	CE	Faculdade	Presencial - Superior	Privada	5	-	Ativa
2497	FACULDADE ATENEU (FATE)	Avenida Coletor Antônio Gadelha - 621 - s/c - CEP: 60871-170 - Messejana	Fortaleza	CE	Faculdade	Presencial - Superior / EAD - Superior	Privada	3	4	Ativa
15562	Faculdade Batista do Cariri (FBC)	Rua Aminadab Arruda Campos - 102 - s/c - CEP: 63105-330 - Muriti	Crato	CE	Faculdade	Presencial - Superior	Privada	3	-	Ativa
19597	FACULDADE CATÓLICA DA IBIAPABA (FACI)	Avenida Prefeito Jacques Nunes - 1739 - s/c - CEP: 62320-000 - Centro	Tianguá	CE	Faculdade	Presencial - Superior	Privada	3	-	Ativa
2485	FACULDADE CATÓLICA DE FORTALEZA (FCF)	Avenida Dom Manuel - 03 - Seminário da Prainha - CEP: 60001-970 - Centro	Fortaleza	CE	Faculdade	Presencial - Superior	Privada	3	3	Ativa
4746	FACULDADE CATÓLICA DO CARIRI	Rua Coronel Antônio Luiz - 1068 - s/c - CEP: 63105-000 - Pimenta	Crato	CE	Faculdade	Presencial - Superior	Privada	-	3	Ativa
4784	FACULDADE CDL	Rua 25 de Março - 882 - s/c - CEP: 60060-120 - Centro	Fortaleza	CE	Faculdade	Presencial - Superior	Privada	4	3	Ativa
2410	FACULDADE CEARENSE (FAC)	Avenida João Pessoa - 3884 - s/c - CEP: 60425-680 - Damas	Fortaleza	CE	Faculdade	Presencial - Superior	Privada	3	3	Ativa
18167	Faculdade CEPEP	Rua General Sampaio - 1746 - Lote 2 - CEP: 60035-110 - Centro	Fortaleza	CE	Faculdade	Presencial - Superior	Privada	3	-	Ativa
837	FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS DE FORTALEZA (FCHF)	RUA DONA LEOPOLDINA - 895 - s/c - CEP: 60110-001 - CENTRO	Fortaleza	CE	Faculdade	Presencial - Superior	Privada	3	2	Ativa
838	FACULDADE DE CIÊNCIAS TECNOLÓGICAS DE FORTALEZA (FCTFOR)	Rua D. Leopoldina - 912 - s/c - CEP: 60110-001 - Aldeota	Fortaleza	CE	Faculdade	Presencial - Superior	Privada	3	2	Ativa

Código	Instituição(IES)	Endereço	Município	UF	Organização Acadêmica	Tipo de Credenciamento	Categoria	CI	IGC	Situação
19206	Faculdade de Educação e Formação (EDUFOR)	Rua José Hipólito - 1270 - s/c - CEP: 60871-170 - Messejana	Fortaleza	CE	Faculdade	Presencial - Superior	Privada	4	3	Ativa
1647	FACULDADE DE ENSINO E CULTURA DO CEARÁ (FAECE)	Rua Caetano Ximenes Aragão - 110 - s/c - CEP: 60813-620 - Água Fria	Fortaleza	CE	Faculdade	Presencial - Superior	Privada	3	3	Ativa
2240	FACULDADE DE FORTALEZA (FAFOR)	Rua Caetano Ximenes Aragão - 110 - s/c - CEP: 60813-620 - Água Fria	Fortaleza	CE	Faculdade	Presencial - Superior	Privada	3	3	Ativa
15526	FACULDADE DE GESTAO E NEGOCIOS DE FORTALEZA (FGNF)	Rua Joaquim Torres - 185 - s/c - CEP: 60135-130 - Joaquim Tavora	Fortaleza	CE	Faculdade	Presencial - Superior	Privada	3	3	Ativa
2593	FACULDADE DE JUAZEIRO DO NORTE (FJN)	Rua São Francisco - 1.224 - A - CEP: 63010-210 - São Miguel	Juazeiro do Norte	CE	Faculdade	Presencial - Superior	Privada	3	3	Ativa
1547	FACULDADE DE MEDICINA ESTÁCIO DE JUAZEIRO DO NORTE (ESTÁCIO FMJ)	Avenida Tenente Raimundo Rocha - S/N - s/c - CEP: 63040-360 - Planalto	Juazeiro do Norte	CE	Faculdade	Presencial - Superior	Privada	4	2	Ativa
17670	Faculdade de Quixeramobim (Uniq)	Av. Dr. Joaquim Fernandes - 661 - s/c - CEP: 63800-000 - Centro	Quixeramobim	CE	Faculdade	Presencial - Superior	Privada	3	3	Ativa
16453	Faculdade de Tecnologia Apoena (FTA)	Avenida Domingos Olímpio - 1550 - s/c - CEP: 60040-081 - FARIAS BRITO	Fortaleza	CE	Faculdade	Presencial - Superior	Privada	3	3	Ativa
13657	FACULDADE DE TECNOLOGIA ATENEU	Avenida Dona Beatriz Braga - 481 - s/c - CEP: 62674-000 - Centro	São Gonçalo do Amarante	CE	Faculdade	Presencial - Superior	Privada	3	3	Ativa
4791	FACULDADE DE TECNOLOGIA CENTEC - CARIRI (CENTEC)	Avenida Amália Xavier de Oliveira - s/n - s/c - CEP: 63040-000 - Triângulo	Juazeiro do Norte	CE	Faculdade	Presencial - Superior	Privada	4	3	Ativa
4992	FACULDADE DE TECNOLOGIA CENTEC - SERTÃO CENTRAL (FTC SERTÃO CENTRAL)	Avenida Geraldo Bizarria - s/n - s/c - CEP: 63800-000 - Distrito Industrial	Quixeramobim	CE	Faculdade	Presencial - Superior	Privada	3	4	Ativa
2783	FACULDADE DE TECNOLOGIA DO NORDESTE (FATENE)	Rua Matos Vasconcelos - 1626 - s/c - CEP: 60426-110 - Damas	Fortaleza	CE	Faculdade	Presencial - Superior	Privada	4	3	Ativa

Código	Instituição(IES)	Endereço	Município	UF	Organização Acadêmica	Tipo de Credenciamento	Categoria	CI	IGC	Situação
4823	FACULDADE DE TECNOLOGIA EVOLUÇÃO (FECET)	Avenida Pedro I - 1.276 - s/c - CEP: 60135-101 - Centro	Fortaleza	CE	Faculdade	Presencial - Superior	Privada	3	3	Ativa
3299	FACULDADE DE TECNOLOGIA INFORMÁTICA (FATI)	Rua D. Leopoldina - 912 - s/c - CEP: 60110-001 - Aldeota	Fortaleza	CE	Faculdade	Presencial - Superior	Privada	3	2	Ativa
4037	FACULDADE DE TECNOLOGIA INTENSIVA (FATECI)	Rua Barão de Aratanha - 51 - s/c - CEP: 60050-070 - Centro	Fortaleza	CE	Faculdade	Presencial - Superior	Privada	4	3	Ativa
13106	FACULDADE DE TECNOLOGIA LOURENÇO FILHO (FATEC FLF)	Rua General Osório de Paiva - 395 - s/c - CEP: 60720-001 - Parangaba	Fortaleza	CE	Faculdade	Presencial - Superior	Privada	3	3	Ativa
20200	Faculdade do Cariri (FACAR)	Rua Padre Cícero - 1492 - - até 867/868 - CEP: 63010-020 - Centro	Juazeiro do Norte	CE	Faculdade	Presencial - Superior	Privada	3	-	Ativa
17628	Faculdade do Maciço do Baturité (FMB)	Rua Edmundo Bastos - s/n - s/c - CEP: 62760-000 - Sanharão	Baturité	CE	Faculdade	Presencial - Superior	Privada	3	-	Ativa
1350	FACULDADE DO VALE DO JAGUARIBE (FVJ)	Rodovia CE-040, Km 138 - - s/c - CEP: 62800-000 - Aeroporto	Aracati	CE	Faculdade	Presencial - Superior	Privada	4	3	Ativa
21165	FACULDADE EASE BRASIL (EASE)	Rua José Hipólito - 1240 - Rua Alexandre Vieira, nº 90 - CEP: 60871-170 - Messejana	Fortaleza	CE	Faculdade	Presencial - Superior	Privada	3	-	Ativa
18659	Faculdade Educacional Fortaleza - EDUFOR (EDUFOR)	Rua Paraná - 1020 - - de 121/122 ao fim - CEP: 60440-104 - Demócrito Rocha	Fortaleza	CE	Faculdade	Presencial - Superior	Privada	3	-	Ativa
18646	Faculdade Evolução do Vale do Acaraú (FAEVA)	Rua Francisco Bezerra de Vasconcelos - 288 - s/c - CEP: 62030-220 - Campo dos Velhos	Sobral	CE	Faculdade	Presencial - Superior	Privada	3	-	Ativa
1425	FACULDADE EVOLUTIVO (FACE)	Rua 24 de maio - 1345 - s/c - CEP: 60020-001 - Centro.	Fortaleza	CE	Faculdade	Presencial - Superior	Privada	2	2	Ativa
17688	FACULDADE FADAM (FADAM)	Avenida Mendel Steinbruch - 6.591 - s/c - CEP: 61901-410 - Planalto Cidade Nova	Maracanau	CE	Faculdade	Presencial - Superior	Privada	3	-	Ativa

Código	Instituição(ES)	Endereço	Município	UF	Organização Acadêmica	Tipo de Credenciamento	Categoria	CI	IGC	Situação
19793	FACULDADE FADAM DE MARACANAÚ (FADAM)	Rodovia Doutor Mendel Steibruch - 6591 - - até 7685 - lado ímpar - CEP: 61930-00 - Cidade Nova	Maracanaú	CE	Faculdade	Presencial - Superior	Privada	3	-	Ativa
1658	FACULDADE INTEGRADA DA GRANDE FORTALEZA (FGF)	Av. Porto Velho - 401 - s/c - CEP: 60510-040 - João XXIII	Fortaleza	CE	Faculdade	Presencial - Superior / EAD - Superior	Privada	3	3	Ativa
2098	FACULDADE KURIOS (FAK)	Avenida Dr. Argeu Gurgel B. Herbest - 960 - s/c - CEP: 61940-000 - Centro	Maranguape	CE	Faculdade	Presencial - Superior	Privada	4	2	Ativa
1501	FACULDADE LATINO AMERICANA DE EDUCAÇÃO (FLATED)	Rua Dona Leopoldina - 907 - s/c - CEP: 60110-001 - Aldeota	Fortaleza	CE	Faculdade	Presencial - Superior	Privada	3	3	Ativa
1059	FACULDADE LOURENÇO FILHO (FLF)	Rua Barão do Rio Branco - 2101 - s/c - CEP: 60025-062 - Centro	Fortaleza	CE	Faculdade	Presencial - Superior	Privada	3	3	Ativa
3862	FACULDADE LUCIANO FEIJÃO (FLF)	Avenida Dom José - 325 - Anexo B - CEP: 62010-290 - Centro	Sobral	CE	Faculdade	Presencial - Superior	Privada	3	3	Ativa
19844	FACULDADE MAURÍCIO DE NASSAU DE SOBRAL (FMN SOBRAL)	Pedro Aguiar Carneiro - 365 - s/c - CEP: 62042-230 - Domingos Olímpio	Sobral	CE	Faculdade	Presencial - Superior	Privada	4	-	Ativa
1978	FACULDADE METROPOLITANA DA GRANDE FORTALEZA (FAMETRO)	Rua Conselheiro Estelita - 500 - s/c - CEP: 60010-260 - Centro	Fortaleza	CE	Faculdade	Presencial - Superior / EAD - Superior	Privada	3	3	Ativa
1772	FACULDADE NORDESTE (FANOR)	Rua Antonio Gomes Guimarães - 150 - Prédio - CEP: 60191-195 - Dunas	Fortaleza	CE	Faculdade	Presencial - Superior / EAD - Superior	Privada	4	3	Ativa
10016	FACULDADE OBOÉ - FACO (FACO)	Av. Rua Maria Tomásia - 531 - s/c - CEP: 60150-170 - Aldeota	Fortaleza	CE	Faculdade	Presencial - Superior	Privada	4	4	Ativa
3680	FACULDADE PADRE DOURADO FORTALEZA (FACPED Fortaleza)	Avenida Heráclito Graça - 400 - s/c - CEP: 60140-060 - Centro	Fortaleza	CE	Faculdade	Presencial - Superior	Privada	4	4	Ativa
3388	FACULDADE PARAÍSO DO CEARÁ (FAP)	Rua São Benedito - 344 - s/c - CEP: 63020-080 - São Miguel	Juazeiro do Norte	CE	Faculdade	Presencial - Superior	Privada	4	3	Ativa

Código	Instituição(IES)	Endereço	Município	UF	Organização Acadêmica	Tipo de Credenciamento	Categoria	CI	IGC	Situação
19337	FACULDADE PARA O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL DO NORDESTE (FADESNE)	Rodovia Senador Almir Pinto - CE 065 - 8885 - s/c - CEP: 61915-000 - Jaçanaú	Maracanaú	CE	Faculdade	Presencial - Superior	Privada	-	-	Ativa
18478	Faculdade Paulo Picanço (FAPP)	Rua Joaquim Sá - 900 - s/c - CEP: 60135-222 - Dionísio Torres	Fortaleza	CE	Faculdade	Presencial - Superior	Privada	3	-	Ativa
21593	FACULDADE PLUS DRAGÃO DO MAR (FPDM)	Avenida Santos Dumont - 304 - - até 978/979 - CEP: 60150-160 - Centro	Fortaleza	CE	Faculdade	Presencial - Superior	Privada	4	-	Ativa
13417	FACULDADE PRINCESA DO OESTE (FPO)	Rua Zacarias Carlos de Melo - 1000 - s/c - CEP: 63700-000 - São Vicente	Cratêus	CE	Faculdade	Presencial - Superior	Privada	4	SC	Ativa
16559	FACULDADE SÃO FRANCISCO DO CEARÁ (FASC)	Rua Doutor João Pessoa - 23 - Rua Dom Quintino - Bairro São Sebastião - CEP: 63500-000 - Centro	Iguatu	CE	Faculdade	Presencial - Superior	Privada	3	-	Ativa
18051	Faculdades de Ciências e Tecnologia do Nordeste LTDA (FACINE)	Rua Professor Jacinto Botelho - 1080 - Sala 12A 14, 16, 38 Sala 101 a 114 Sala 201 A 212, 216, 217, Sala 218, 219, 220, 221 Sala 222 - CEP: 60810-050 - Guararapes	Fortaleza	CE	Faculdade	Presencial - Superior	Privada	4	-	Ativa
19173	FACULDADES INTEGRADAS DO CEARÁ (FIC)	RUA: DR VICENTE BEZERRA - 192 - s/c - CEP: 63500-013 - PLANALTO	Iguatu	CE	Faculdade	Presencial - Superior	Privada	3	-	Ativa
2256	Faculdade Stella Maris - FSM (FSM)	Avenida Antônio Justa - 3.180 - s/c - CEP: 60165-090 - Meireles	Fortaleza	CE	Faculdade	Presencial - Superior	Privada	3	3	Ativa
4367	FACULDADE TERRA NORDESTE (FATENE)	Coronel Correia - 1119 - s/c - CEP: 61600-000 - Soledade	Caucaia	CE	Faculdade	Presencial - Superior	Privada	4	3	Ativa
17622	FACULDADE UNINABUCO FORTALEZA	Rua Antônio Gentil Gomes - 408 - - até 489/490 - CEP: 60822-235 - Cambeba	Fortaleza	CE	Faculdade	Presencial - Superior	Privada	4	-	Ativa

Código	Instituição(IES)	Endereço	Município	UF	Organização Acadêmica	Tipo de Credenciamento	Categoria	CI	IGC	Situação
14321	FACULDADE UNINASSAU FORTALEZA	Avenida Visconde do Rio Branco - 2078 - s/c - CEP: 60055-171 - Joaquim Távora	Fortaleza	CE	Faculdade	Presencial - Superior	Privada	5	3	Ativa
19333	FACULDADE UNINASSAU FORTALEZA - PARANGABA	Rua Azevedo Bolão - 1369 - - de 956/957 ao fim - CEP: 60455-165 - Parquelândia	Fortaleza	CE	Faculdade	Presencial - Superior	Privada	3	-	Ativa
18652	FACULDADE UNINASSAU JUAZEIRO DO NORTE	Rua Nossa Senhora do Carmo - s/n - s/c - CEP: 63020-180 - Franciscano	Juazeiro do Norte	CE	Faculdade	Presencial - Superior	Privada	4	-	Ativa
18643	FACULDADE UNINASSAU MARACANAÚ	Rua Senador Petronio Portela - 125 - s/c - CEP: 61930-130 - Pajuçara	Maracanaú	CE	Faculdade	Presencial - Superior	Privada	4	-	Ativa
2043	FACULDADE VALE DO SALGADO (FVS)	Rua Monsenhor Frota - 609 - s/c - CEP: 63430-000 - Centro	Icó	CE	Faculdade	Presencial - Superior	Privada	3	4	Ativa
17499	Faculdade Vidal de Limoeiro (FAVILI)	Rua Coronel Antônio Joaquim - 1759 - s/c - CEP: 62930-000 - Centro	Limoeiro do Norte	CE	Faculdade	Presencial - Superior	Privada	4	-	Ativa
1191	INSTITUTO DE ENSINO SUPERIOR DE FORTALEZA (IESF)	Rua Dona Leopoldina - 912 - s/c - CEP: 60110-001 - Centro	Fortaleza	CE	Faculdade	Presencial - Superior	Privada	3	3	Ativa
2180	RATIO - FACULDADE TEOLÓGICA E FILOSÓFICA (RATIO)	Avenida Visconde do Rio Branco - 2.801 - s/c - CEP: 60055-171 - Joaquim Távora	Fortaleza	CE	Faculdade	Presencial - Superior	Privada	3	-	Ativa
555	UNIVERSIDADE DE FORTALEZA (UNIFOR)	Avenida Washington Soares - 1321 - s/c - CEP: 60811-905 - Edson Queiroz	Fortaleza	CE	Universidade	Presencial - Superior / EAD - Superior	Privada	4	3	Ativa

## ANEXO D - CURSOS DE PEDAGOGIA NO CEARÁ

26/10/2017 - 20:29:14

Ministério da Educação - Sistema e-MEC

1/8

Relatório da Consulta Avançada  
 Resultado da Consulta Por : **CURSO**  
 Total de Registro(s) : 71

Código IES	Instituição(IES)	Código Curso	Nome do Curso	Grau	Modalidade	CC	CPC	ENADE	Vagas Autorizadas	Situação	Código Área OCDE Geral	Área OCDE Específica	Código Área OCDE Detalhada	Área OCDE Detalhada	Código Área OCDE Curso	Área OCDE Curso
29	UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ (UECE)	2204	PEDAGOGIA Licenciatura	Presencial	-	4	4	80	Em Atividade	Código Área OCDE Geral	Área OCDE Específica	Código Área OCDE Detalhada	Área OCDE Detalhada	Código Área OCDE Curso	Área OCDE Curso	
29	UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ (UECE)	2208	PEDAGOGIA Licenciatura	Presencial	-	3	3	80	Em Atividade							
29	UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ (UECE)	2211	PEDAGOGIA Licenciatura	Presencial	-	3	3	80	Em Atividade							
29	UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ (UECE)	2212	PEDAGOGIA Licenciatura	Presencial	-	2	3	80	Em Atividade							
29	UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ (UECE)	2215	PEDAGOGIA Licenciatura	Presencial	-	3	4	80	Em Atividade							
29	UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ (UECE)	2216	PEDAGOGIA Licenciatura	Presencial	-	3	3	208	Em Atividade							
29	UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ (UECE)	2221	PEDAGOGIA Licenciatura	Presencial	-	4	4	80	Em Atividade							
29	UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ (UECE)	1151646	PEDAGOGIA Licenciatura <sup>A</sup>	Distância	-	-	3	400	Em Atividade							
95	UNIVERSIDADE ESTADUAL DO VALE DO ACARAÚ (UVA)	4090	PEDAGOGIA Licenciatura	Presencial	-	3	3	40	Em Atividade							

Ministério da Educação - Sistema e-MEC

1

Código IES	Instituição(IES)	Código Curso	Nome do Curso	Grau	Modalidade	CC	CPC	ENADE	Vagas Autorizadas	Situação	Código Área OCDE Geral			Código Área OCDE Específica			Código Área OCDE Detalhada		
											Área OCDE Geral	Área OCDE Específica	Área OCDE Detalhada	Área OCDE Específica	Área OCDE Detalhada	Área OCDE Curso	Área OCDE Curso	Área OCDE Curso	
135	CENTRO UNIVERSITÁRIO CLARETIANO (CEUCLEAR)	85058	PEDAGOGIA Licenciatura A		Distância	-	3	3	1050	Em Atividade									
143	UNIVERSIDADE DE UBERABA (UNIUBE)	110000	PEDAGOGIA Licenciatura A		Distância	-	3	3	2500	Em Atividade									
163	UNIVERSIDADE ESTÁCIO DE SA (UNESA)	1116879	PEDAGOGIA Licenciatura A		Distância	-	4	4	6910	Em Atividade									
167	UNIVERSIDADE METODISTA DE SÃO PAULO (UMESP)	92355	PEDAGOGIA Licenciatura A		Distância	-	3	3	1400	Em Atividade									
176	UNIVERSIDADE CASTELO BRANCO (UCB)	99362	PEDAGOGIA Licenciatura A		Distância	-	3	4	0	Em Atividade									
298	UNIVERSIDADE PITÁGORAS UNOPAR ()	89380	PEDAGOGIA Licenciatura A		Distância	-	3	2	37520	Em Atividade									
322	UNIVERSIDADE PAULISTA (UNIP)	100305	PEDAGOGIA Licenciatura A		Distância	-	3	3	47880	Em Atividade									
385	UNIVERSIDADE SALVADOR (UNIFACS)	97507	PEDAGOGIA Licenciatura A		Distância	-	3	3	1000	Em Atividade									
403	UNIVERSIDADE CATÓLICA DE BRASÍLIA (UCB)	103866	PEDAGOGIA Licenciatura A		Distância	-	3	3	350	Em Atividade									
449	UNIVERSIDADE LUTERANA DO BRASIL (ULBRA)	97851	PEDAGOGIA Licenciatura A		Distância	4	4	2	8000	Em Atividade									
494	UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA (UNISUL)	95205	PEDAGOGIA Licenciatura A		Distância	-	4	4	300	Em Atividade									



Código IES	Instituição(IES)	Código Curso	Nome do Curso	Grau	Modalidade	CC	CPC	ENADE	Vagas Autorizadas	Situação	Código Área OCDE Geral	Área OCDE Geral	Código Área OCDE Especifica	Área OCDE Especifica	Código Área OCDE Detalhada	Área OCDE Detalhada	Código Área OCDE Curso	Área OCDE Curso
1270	CENTRO UNIVERSITÁRIO ESTÁCIO DE RIBEIRÃO PRETO (ESTÁCIO RIBEIRÃO PRE)	87444	PEDAGOGIA Licenciatura A	Distância	-	3	3	5000	Em Atividade									
1294	FACULDADE DAS AMÉRICAS (FAM)	1190047	PEDAGOGIA Licenciatura A	Distância	5	-	-	2000	Em Atividade									
1350	FACULDADE DO VALE DO JAGUARIBE (FVJ)	20398	PEDAGOGIA Licenciatura	Presencial	-	3	3	100	Em Atividade									
1446	CENTRO UNIVERSITÁRIO PLANALTO DO DISTRITO FEDERAL - UNIPLAN (UNIPLAN)	5001328	PEDAGOGIA Licenciatura A	Distância	-	-	-	4260	Em Atividade									
1472	CENTRO UNIVERSITÁRIO LEONARDO DA VINCI (UNIASSELVI)	102280	PEDAGOGIA Licenciatura A	Distância	4	3	2	7600	Em Atividade									
1491	CENTRO UNIVERSITÁRIO INTERNACIONAL (UNINTER)	98892	PEDAGOGIA Licenciatura A	Distância	-	3	3	22000	Em Atividade									
1501	FACULDADE LATINO AMERICANA DE EDUCAÇÃO (FLATED)	21672	PEDAGOGIA Licenciatura	Presencial	5	-	1	100	Em Atividade									

Código IES	Instituição(IES)	Código Curso	Nome do Curso	Grau	Modalidade	CC	CPC	ENADE	Vagas Autorizadas	Situação	Código Área OCDE Geral			Código Área OCDE Específica			Código Área OCDE Detalhada		
											Área OCDE Geral	Área OCDE Específica	Área OCDE Detalhada	Área OCDE Geral	Área OCDE Específica	Área OCDE Detalhada	Área OCDE Geral	Área OCDE Específica	Área OCDE Detalhada
	FACULDADE LATINO AMERICANA DE EDUCAÇÃO (FLATED)	37250	PEDAGOGIA LICENCIATURA PRESENCIAL	3	3	3			100	Em Atividade									
1504	CENTRO UNIVERSITÁRIO MAURÍCIO DE NASSAU DE MACEIÓ (UNINASSAU MACEIÓ)	1405331	PEDAGOGIA LICENCIATURA A DISTÂNCIA		A	-	-	-	8850	Em Atividade									
1510	CENTRO UNIVERSITÁRIO ESTÁCIO DE SANTA CATARINA - ESTÁCIO DE SANTA CATARINA 0	1379287	PEDAGOGIA LICENCIATURA A DISTÂNCIA		A	-	-	-	400	Em Atividade									
1556	CENTRO UNIVERSITÁRIO SETE DE SETEMBRO (FA7)	37288	PEDAGOGIA LICENCIATURA PRESENCIAL			4	4		150	Em Atividade									
1658	FACULDADE INTEGRADA DA GRANDE FORTALEZA (FGF)	1132814	PEDAGOGIA LICENCIATURA A DISTÂNCIA		A	4	-	-	200	Em Atividade									
1892	FACULDADE ENIAC (ENIAC)	1308487	PEDAGOGIA LICENCIATURA A DISTÂNCIA		A	4	-	-	400	Em Atividade									
1978	FACULDADE METROPOLITANA DA GRANDE FORTALEZA (FAMETRO)	1262606	PEDAGOGIA LICENCIATURA A DISTÂNCIA		A	-	-	-	200	Em Atividade									
2098	FACULDADE KURIOS (FAK)	58310	PEDAGOGIA LICENCIATURA PRESENCIAL			2	1		320	Em Atividade									

Código IES	Instituição(IES)	Código Curso	Nome do Curso	Grau	Modalidade	CC	CPC	ENADE	Vagas Autorizadas	Situação	Código Área OCDE Geral			Código Área OCDE Específica			Código Área OCDE Detalhada		
											Área OCDE Geral	Área OCDE Específica	Área OCDE Detalhada	Área OCDE Geral	Área OCDE Específica	Área OCDE Detalhada	Área OCDE Geral	Área OCDE Específica	Área OCDE Detalhada
2098	FACULDADE KURIOS (FAK)	58311	PEDAGOGIA Licenciatura	Presencial	5	-	3	320	Em Atividade										
2098	FACULDADE KURIOS (FAK)	58312	PEDAGOGIA Licenciatura	Presencial	-	-	-	320	Em Atividade										
2111	CENTRO UNIVERSITÁRIO INTA (UNINTA)	106818	PEDAGOGIA Licenciatura	Presencial	5	4	3	100	Em Atividade										
2111	CENTRO UNIVERSITÁRIO INTA (UNINTA)	1137223	PEDAGOGIA Licenciatura A	Distância	5	-	-	2000	Em Atividade										
2180	RATIO - FACULDADE TEOLÓGICA E FILOSOFICA (RATIO)	1205755	PEDAGOGIA Licenciatura	Presencial	3	-	-	200	Em Atividade										
2410	FACULDADE CEARENSE (FAC)	75396	PEDAGOGIA Licenciatura	Presencial	5	3	3	200	Em Atividade										
2466	Faculdade Ieducare (FIED)	1261117	PEDAGOGIA Licenciatura	Presencial	3	-	-	100	Em Atividade										
2497	FACULDADE ATENEU (FATE)	1136664	PEDAGOGIA Licenciatura	Presencial	4	-	-	200	Em Atividade										
2497	FACULDADE ATENEU (FATE)	1285156	PEDAGOGIA Licenciatura	Presencial	3	-	-	200	Em Atividade										
2548	FACULDADE DE TEOLOGIA, FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS GAMALIEL (FATEFIG)	1325431	PEDAGOGIA Licenciatura A	Distância	-	-	-	5500	Em Atividade										
2783	FACULDADE DE TECNOLOGIA DO NORDESTE - FATENE (FATENE)	1284582	PEDAGOGIA Licenciatura	Presencial	4	-	-	200	Em Atividade										

Código IES	Instituição(IES)	Código Curso	Nome do Curso	Grau	Modalidade	CC	CPC	ENADE	Vagas Autorizadas	Situação	Código Área OCDE Geral			Código Área OCDE Específica			Código Área OCDE Detalhada			
											Área OCDE Geral	Área OCDE Específica	Área OCDE Detalhada	Área OCDE Específica	Área OCDE Detalhada	Área OCDE Detalhada	Área OCDE Curso	Área OCDE Curso	Área OCDE Curso	
2835	CENTRO UNIVERSITÁRIO MAURÍCIO DE NASSAU (UNINASSAU)	1313395	PEDAGOGIA Bacharelado A		Distância	-	-	-	2000	Em Atividade										
2835	CENTRO UNIVERSITÁRIO MAURÍCIO DE NASSAU (UNINASSAU)	1321866	PEDAGOGIA Licenciatura A		Distância	-	-	-	2000	Em Atividade										
4016	INSTITUTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE SURDOS (INES)	1308929	PEDAGOGIA Licenciatura A		Distância	-	-	-	360	Em Atividade										
13657	FACULDADE DE TECNOLOGIA ATENEU ()	1285177	PEDAGOGIA Licenciatura Presencial 3			-	-	-	80	Em Atividade										
14321	FACULDADE UNINASSAU FORTALEZA ()	1279621	PEDAGOGIA Licenciatura Presencial 3			-	-	-	240	Em Atividade										
15452	CENTRO UNIVERSITÁRIO UNA DE BOM DESPACHO (UNA)	1214576	PEDAGOGIA Licenciatura A		Distância	-	-	-	742	Em Atividade										
15497	UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA AFRO-BRASILEIRA (UNILAB)	1272863	PEDAGOGIA Licenciatura Presencial 4			-	-	-	80	Em Atividade										
17622	FACULDADE UNINABUCO FORTALEZA ()	1331631	PEDAGOGIA Licenciatura Presencial 3			-	-	-	200	Em Atividade										

Código IES	Instituição(IES)	Código Curso	Nome do Curso	Grau	Modalidade	CC	CPC	ENADE	Vagas Autorizadas	Situação	Código Área OCDE Geral	Área OCDE Geral	Código Área OCDE Específica	Área OCDE Específica	Código Área OCDE Detalhada	Área OCDE Detalhada	Código Área OCDE Curso	Área OCDE Curso
17628	Faculdade do Maciço do Baturité (FMB)	1184563	PEDAGOGIA Licenciatura	Presencial	4	-	-	-	200	Em Atividade								
17670	Faculdade de Quixeramobim (UniQ)	1185946	PEDAGOGIA Licenciatura	Presencial	3	-	-	-	240	Em Atividade								
19171	Faculdade de Teologia Fortaleza - FATEFOR (FATEFOR)	1284130	PEDAGOGIA Licenciatura	Presencial	4	-	-	-	120	Em Atividade								
19173	FACULDADES INTEGRADAS DO CEARÁ (FIC)	1284294	PEDAGOGIA Licenciatura	Presencial	3	-	-	-	200	Em Atividade								
19793	FACULDADE FADAM DE MARACANAÚ (FADAM)	1304927	PEDAGOGIA Licenciatura	Presencial	-	-	-	-	100	Em Atividade								
19844	FACULDADE MAURÍCIO DE NASSAU DE SOBRAL (FMN SOBRAL)	1305968	PEDAGOGIA Licenciatura	Presencial	-	-	-	-	240	Em Atividade								
21262	FACULDADE REGIONAL JAGUARIBANA (FRJ)	1333567	PEDAGOGIA Licenciatura	Presencial	-	-	-	-	120	Em Atividade								
21593	FACULDADE PLUS DRAGÃO DO MAR (FPDM)	1350812	PEDAGOGIA Licenciatura	Presencial	-	-	-	-	90	Em Atividade								

## ANEXO E - CURSOS PÚBLICOS DE PEDAGOGIA NO CEARÁ

26/10/2017 - 20:40:30

Ministério da Educação - Sistema e-MEC

1/2

**Relatório da Consulta Avançada**  
**Resultado da Consulta Por : CURSO**  
**Total de Registro(s) : 15**

Código IES	Instituição(IES)	Código Curso	Nome do Curso	Grau	Modalidade	CC	CPC	ENADE	Vagas Autorizadas	Situação	Código Área OCDE Geral	Área OCDE Específica	Código Área OCDE Detalhada	Área OCDE Detalhada	Código Área OCDE Curso	Área OCDE Curso
29	UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ (UECE)	2204	PEDAGOGIA Licenciatura	Presencial	-	4	4	80	Em Atividade							
29	UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ (UECE)	2208	PEDAGOGIA Licenciatura	Presencial	-	3	3	80	Em Atividade							
29	UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ (UECE)	2211	PEDAGOGIA Licenciatura	Presencial	-	3	3	80	Em Atividade							
29	UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ (UECE)	2212	PEDAGOGIA Licenciatura	Presencial	-	2	3	80	Em Atividade							
29	UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ (UECE)	2215	PEDAGOGIA Licenciatura	Presencial	-	3	4	80	Em Atividade							
29	UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ (UECE)	2216	PEDAGOGIA Licenciatura	Presencial	-	3	3	208	Em Atividade							
29	UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ (UECE)	2221	PEDAGOGIA Licenciatura	Presencial	-	4	4	80	Em Atividade							
29	UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ (UECE)	1151646	PEDAGOGIA Licenciatura	Distância	-	-	3	400	Em Atividade							
95	UNIVERSIDADE ESTADUAL DO VALE DO ACARAÚ (UVA)	4090	PEDAGOGIA Licenciatura	Presencial	-	3	3	40	Em Atividade							

Ministério da Educação - Sistema e-MEC

1

Código IES	Instituição(IES)	Código Curso	Nome do Curso	Grau	Modalidade	CC	CPC	ENADE	Vagas Autorizadas	Situação	Código Área OCDE Geral	Área OCDE Específica	Código Área OCDE Detalhada	Área OCDE Detalhada	Código Área OCDE Curso	Área OCDE Curso
583	UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ (UFC)	13967	PEDAGOGIA	Licenciatura	Presencial	5	3	4	80	Em Atividade						
583	UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ (UFC)	38273	PEDAGOGIA	Licenciatura	Presencial	5	3	4	80	Em Atividade						
583	UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ (UFC)	1160850	PEDAGOGIA	Licenciatura A	Distância	5	-	-	400	Em Atividade						
746	Universidade Regional do Cariri (URCA)	16590	PEDAGOGIA	Licenciatura	Presencial	-	3	3	160	Em Atividade						
4016	INSTITUTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE SURDOS (INES)	1308929	PEDAGOGIA	Licenciatura A	Distância	-	-	-	360	Em Atividade						
15497	UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA AFRO-BRASILEIRA (UNILAB)	1272863	PEDAGOGIA	Licenciatura	Presencial	4	-	-	80	Em Atividade						

## ANEXO F - CURSOS PRIVADOS DE PEDAGOGIA NO CEARÁ

1/8

Ministério da Educação - Sistema e-MEC

**Relatório da Consulta Avançada**  
**Resultado da Consulta Por : CURSO**  
**Total de Registro(s) : 71**

Código IES	Instituição(IES)	Código Curso	Nome do Curso	Grau	Modalidade	CC	CPC	ENADE	Vagas Autorizadas	Situação	Código Área OCDE Geral	Área OCDE Geral	Código Área OCDE Especifica	Área OCDE Especifica	Código Área OCDE Detalhada	Área OCDE Detalhada	Código Área OCDE Curso
29	UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ (UECE)	2204	PEDAGOGIA Licenciatura	Presencial	-	4	4	80	Em Atividade								
29	UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ (UECE)	2208	PEDAGOGIA Licenciatura	Presencial	-	3	3	80	Em Atividade								
29	UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ (UECE)	2211	PEDAGOGIA Licenciatura	Presencial	-	3	3	80	Em Atividade								
29	UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ (UECE)	2212	PEDAGOGIA Licenciatura	Presencial	-	2	3	80	Em Atividade								
29	UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ (UECE)	2215	PEDAGOGIA Licenciatura	Presencial	-	3	4	80	Em Atividade								
29	UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ (UECE)	2216	PEDAGOGIA Licenciatura	Presencial	-	3	3	208	Em Atividade								
29	UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ (UECE)	2221	PEDAGOGIA Licenciatura	Presencial	-	4	4	80	Em Atividade								
29	UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ (UECE)	1151646	PEDAGOGIA Licenciatura	Distância	A	-	-	3	400	Em Atividade							
95	UNIVERSIDADE ESTADUAL DO VALE DO ACARAÚ (UVA)	4090	PEDAGOGIA Licenciatura	Presencial	-	3	3	40	Em Atividade								

Ministério da Educação - Sistema e-MEC

Código IES	Instituição(IES)	Código Curso	Nome do Curso	Grau	Modalidade	CC	CPC	ENADE	Vagas Autorizadas	Situação	Código Área OCDE Geral			Código Área OCDE Específica			Código Área OCDE Detalhada		
											Área OCDE Geral	Área OCDE Específica	Área OCDE Detalhada	Área OCDE Específica	Área OCDE Detalhada	Área OCDE Curso	Área OCDE Curso	Área OCDE Curso	
135	CENTRO UNIVERSITÁRIO CLARETIANO (CEUCLAR)	85058	PEDAGOGIA Licenciatura	A	Distância	-	3	3	1050	Em Atividade									
143	UNIVERSIDADE DE UBERABA (UNIUBE)	110000	PEDAGOGIA Licenciatura	A	Distância	-	3	3	2500	Em Atividade									
163	UNIVERSIDADE ESTÁCIO DE SÁ (UNESA)	1116879	PEDAGOGIA Licenciatura	A	Distância	-	4	4	6910	Em Atividade									
167	UNIVERSIDADE METODISTA DE SÃO PAULO (UMESP)	92355	PEDAGOGIA Licenciatura	A	Distância	-	3	3	1400	Em Atividade									
176	UNIVERSIDADE CASTELO BRANCO (UCB)	99362	PEDAGOGIA Licenciatura	A	Distância	-	3	4	0	Em Atividade									
298	UNIVERSIDADE PITAGORAS UNOPAR ()	89380	PEDAGOGIA Licenciatura	A	Distância	-	3	2	37520	Em Atividade									
322	UNIVERSIDADE PAULISTA (UNIP)	100305	PEDAGOGIA Licenciatura	A	Distância	-	3	3	47880	Em Atividade									
385	UNIVERSIDADE SALVADOR (UNIFACS)	97507	PEDAGOGIA Licenciatura	A	Distância	-	3	3	1000	Em Atividade									
403	UNIVERSIDADE CATÓLICA DE BRASÍLIA (UCB)	103866	PEDAGOGIA Licenciatura	A	Distância	-	3	3	350	Em Atividade									
449	UNIVERSIDADE LUTERANA DO BRASIL (ULBRA)	97851	PEDAGOGIA Licenciatura	A	Distância	4	4	2	8000	Em Atividade									
494	UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA (UNISUL)	95205	PEDAGOGIA Licenciatura	A	Distância	-	4	4	300	Em Atividade									

Código IES	Instituição(IES)	Código Curso	Nome do Curso	Grau	Modalidade	CC	CPC	ENADE	Vagas Autorizadas	Situação	Código Área OCDE Geral	Área OCDE Específica	Código Área OCDE Detalhada	Área OCDE Detalhada	Código Área OCDE Curso	Área OCDE Curso
583	UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ (UFC)	13967	PEDAGOGIA	Licenciatura	Presencial	5	3	4	80	Em Atividade						
583	UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ (UFC)	38273	PEDAGOGIA	Licenciatura	Presencial	5	3	4	80	Em Atividade						
583	UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ (UFC)	1160850	PEDAGOGIA	Licenciatura	A Distância	5	-	-	400	Em Atividade						
626	CENECISTA DE OSÓRIO (UNICNEC)	1126244	PEDAGOGIA	Licenciatura	A Distância	5	-	-	1500	Em Atividade						
671	UNIVERSIDADE ANHANGÜERA (UNIDERP)	87280	PEDAGOGIA	Licenciatura	A Distância	-	-	2	16800	Em Atividade						
718	UNIVERSIDADE POTIGUAR (UNP)	1170433	PEDAGOGIA	Licenciatura	A Distância	4	-	-	650	Em Atividade						
746	Universidade Regional do Cariri (URCA)	16590	PEDAGOGIA	Licenciatura	Presencial	-	3	3	160	Em Atividade						
1196	CENTRO UNIVERSITÁRIO DE MARINGÁ - UNICESUMAR (UNICESUMAR)	111270	PEDAGOGIA	Licenciatura	A Distância	-	4	3	2000	Em Atividade						
1205	FACULDADE EDUCACIONAL DA LAPA (FAEL)	79377	PEDAGOGIA	Licenciatura	A Distância	3	3	2	6000	Em Atividade						

Código IES	Instituição(IES)	Código Curso	Nome do Curso	Grau	Modalidade	CC	CPC	ENADE	Vagas Autorizadas	Situação	Código Área OCDE Geral	Área OCDE Geral	Código Área OCDE Específica	Área OCDE Específica	Código Área OCDE Detalhada	Área OCDE Detalhada	Código Área OCDE Curso	Área OCDE Curso
1270	CENTRO UNIVERSITÁRIO ESTACIO DE RIBEIRÃO PRETO (ESTÁCIO RIBEIRÃO PRE)	87444	PEDAGOGIA Licenciatura A	Distância	-	3	3	5000	Em Atividade									
1294	FACULDADE DAS AMERICAS (FAM)	1190047	PEDAGOGIA Licenciatura A	Distância	5	-	-	2000	Em Atividade									
1350	FACULDADE DO VALE DO JAGUARIBE (FVJ)	20398	PEDAGOGIA Licenciatura	Presencial	-	3	3	100	Em Atividade									
1446	CENTRO UNIVERSITÁRIO PLANALTO DO DISTRITO FEDERAL - UNIPLAN (UNIPLAN)	5001328	PEDAGOGIA Licenciatura A	Distância	-	-	-	4260	Em Atividade									
1472	CENTRO UNIVERSITÁRIO LEONARDO DA VINCI (UNIASSELVI)	102280	PEDAGOGIA Licenciatura A	Distância	4	3	2	7600	Em Atividade									
1491	CENTRO UNIVERSITÁRIO INTERNACIONAL (UNINTER)	98892	PEDAGOGIA Licenciatura A	Distância	-	3	3	22000	Em Atividade									
1501	FACULDADE LATINO AMERICANA DE EDUCAÇÃO (FLATED)	21672	PEDAGOGIA Licenciatura	Presencial	5	-	1	100	Em Atividade									

Código IES	Instituição(IES)	Código Curso	Nome do Curso	Grau	Modalidade	CC	CPC	ENADE	Vagas Autorizadas	Situação	Código Área OCDE Geral			Código Área OCDE Específica			Código Área OCDE Detalhada		
											Área OCDE Geral	Área OCDE Específica	Área OCDE Detalhada	Área OCDE Geral	Área OCDE Específica	Área OCDE Detalhada	Área OCDE Geral	Área OCDE Específica	Área OCDE Detalhada
	FACULDADE LATINO AMERICANA DE EDUCAÇÃO (FLATED)	37250	PEDAGOGIA	Licenciatura	Presencial	3	3	3	100	Em Atividade									
1504	CENTRO UNIVERSITÁRIO MAURÍCIO DE NASSAU DE MACEIÓ (UNINASSAU MACEIÓ)	1405331	PEDAGOGIA	Licenciatura	A Distância	-	-	-	8850	Em Atividade									
1510	CENTRO UNIVERSITÁRIO ESTÁCIO DE SANTA CATARINA - ESTÁCIO DE SANTA CATARINA 0	1379287	PEDAGOGIA	Licenciatura	A Distância	-	-	-	400	Em Atividade									
1556	CENTRO UNIVERSITÁRIO SETE DE SETEMBRO (FA7)	37288	PEDAGOGIA	Licenciatura	Presencial	-	4	4	150	Em Atividade									
1658	FACULDADE INTEGRADA DA GRANDE FORTALEZA (FGF)	1132814	PEDAGOGIA	Licenciatura	A Distância	4	-	-	200	Em Atividade									
1892	FACULDADE ENIAC (ENIAC)	1308487	PEDAGOGIA	Licenciatura	A Distância	4	-	-	400	Em Atividade									
1978	FACULDADE METROPOLITANA DA GRANDE FORTALEZA (FAMETRO)	1262606	PEDAGOGIA	Licenciatura	A Distância	-	-	-	200	Em Atividade									
2098	FACULDADE KURIOS (FAK)	58310	PEDAGOGIA	Licenciatura	Presencial	-	2	1	320	Em Atividade									

Código IES	Instituição(IES)	Código Curso	Nome do Curso	Grau	Modalidade	CC	CPC	ENADE	Vagas Autorizadas	Situação	Código Área OCDE Geral			Código Área OCDE Específica			Código Área OCDE Detalhada		
											Área OCDE Geral	Área OCDE Específica	Área OCDE Detalhada	Área OCDE Específica	Área OCDE Detalhada	Área OCDE Curso	Área OCDE Curso	Área OCDE Curso	
2098	FACULDADE KURIOS (FAK)	58311	PEDAGOGIA LICENCIATURA	Presencial	5	-	3	320	Em Atividade										
2098	FACULDADE KURIOS (FAK)	58312	PEDAGOGIA LICENCIATURA	Presencial	-	-	-	320	Em Atividade										
2111	CENTRO UNIVERSITÁRIO INTA (UNINTA)	106818	PEDAGOGIA LICENCIATURA	Presencial	5	4	3	100	Em Atividade										
2111	CENTRO UNIVERSITÁRIO INTA (UNINTA)	1137223	PEDAGOGIA LICENCIATURA A DISTÂNCIA	Distância	5	-	-	2000	Em Atividade										
2180	RATIO - FACULDADE TEOLÓGICA E FILOSÓFICA (RATIO)	1205755	PEDAGOGIA LICENCIATURA	Presencial	3	-	-	200	Em Atividade										
2410	FACULDADE CEARENSE (FAC)	75396	PEDAGOGIA LICENCIATURA	Presencial	5	3	3	200	Em Atividade										
2466	Faculdade Ieducare (FIED)	1261117	PEDAGOGIA LICENCIATURA	Presencial	3	-	-	100	Em Atividade										
2497	FACULDADE ATENEU (FATE)	1136664	PEDAGOGIA LICENCIATURA	Presencial	4	-	-	200	Em Atividade										
2497	FACULDADE ATENEU (FATE)	1285156	PEDAGOGIA LICENCIATURA	Presencial	3	-	-	200	Em Atividade										
2548	FACULDADE DE TEOLOGIA, FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS GAMALIEL (FATEFIG)	1325431	PEDAGOGIA LICENCIATURA A DISTÂNCIA	Distância	-	-	-	5500	Em Atividade										
2783	FACULDADE DE TECNOLOGIA DO NORDESTE - FATENE (FATENE)	1284582	PEDAGOGIA LICENCIATURA	Presencial	4	-	-	200	Em Atividade										

Código IES	Instituição(IES)	Código Curso	Nome do Curso	Grau	Modalidade	CC	CPC	ENADE	Vagas Autorizadas	Situação	Código Área OCDE Geral	Área OCDE Geral	Código Área OCDE Específica	Área OCDE Específica	Código Área OCDE Detalhada	Área OCDE Detalhada	Código Área OCDE Curso	Área OCDE Curso
2835	CENTRO UNIVERSITÁRIO MAURÍCIO DE NASSAU (UNINASSAU)	1313395	PEDAGOGIA Bacharelado	A	Distância	-	-	-	2000	Em Atividade								
2835	CENTRO UNIVERSITÁRIO MAURÍCIO DE NASSAU (UNINASSAU)	1321866	PEDAGOGIA Licenciatura	A	Distância	-	-	-	2000	Em Atividade								
4016	INSTITUTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE SURDOS (INES)	1308929	PEDAGOGIA Licenciatura	A	Distância	-	-	-	360	Em Atividade								
13657	FACULDADE DE TECNOLOGIA ATENEU ()	1285177	PEDAGOGIA Licenciatura	Presencial	3	-	-	-	80	Em Atividade								
14321	FACULDADE UNINASSAU FORTALEZA ()	1279621	PEDAGOGIA Licenciatura	Presencial	3	-	-	-	240	Em Atividade								
15452	CENTRO UNIVERSITÁRIO UNA DE BOM DESPACHO (UNA)	1214576	PEDAGOGIA Licenciatura	A	Distância	-	-	-	742	Em Atividade								
15497	UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA AFRO-BRASILEIRA (UNILAB)	1272863	PEDAGOGIA Licenciatura	Presencial	4	-	-	-	80	Em Atividade								
17622	FACULDADE UNINABUCO FORTALEZA ()	1331631	PEDAGOGIA Licenciatura	Presencial	3	-	-	-	200	Em Atividade								

Código IES	Instituição(IES)	Código Curso	Nome do Curso	Grau	Modalidade	CC	CPC	ENADE	Vagas Autorizadas	Situação	Código Área OCDE Geral	Área OCDE Específica	Código Área OCDE Detalhada	Área OCDE Detalhada	Código Área OCDE Curso	Área OCDE Curso
17628	Faculdade do Maciço do Baturité (FMB)	1184563	PEDAGOGIA Licenciatura	Presencial	4	-	-	200	Em Atividade							
17670	Faculdade de Quixeramobim (Uniq)	1185946	PEDAGOGIA Licenciatura	Presencial	3	-	-	240	Em Atividade							
19171	Faculdade de Teologia Fortaleza - FATEFOR (FATEFOR)	1284130	PEDAGOGIA Licenciatura	Presencial	4	-	-	120	Em Atividade							
19173	FACULDADES INTEGRADAS DO CEARÁ (FIC)	1284294	PEDAGOGIA Licenciatura	Presencial	3	-	-	200	Em Atividade							
19793	FACULDADE FADAM DE MARACANAÚ (FADAM)	1304927	PEDAGOGIA Licenciatura	Presencial	-	-	-	100	Em Atividade							
19844	FACULDADE MAURÍCIO DE NASSAU DE SOBRAL (FMN SOBRAL)	1305968	PEDAGOGIA Licenciatura	Presencial	-	-	-	240	Em Atividade							
21262	FACULDADE REGIONAL JAGUARIBANA (FRJ)	1333567	PEDAGOGIA Licenciatura	Presencial	-	-	-	120	Em Atividade							
21593	FACULDADE PLUS DRAGÃO DO MAR (FPDM)	1350812	PEDAGOGIA Licenciatura	Presencial	-	-	-	90	Em Atividade							



Código IES	Instituição(IES)	Código Curso	Nome do Curso	Grau	Modalidade	CC	CPC	ENADE	Vagas Autorizadas	Situação	Código Área OCDE Geral			Código Área OCDE Específica			Código Área OCDE Detalhada		
											Área OCDE Geral	Área OCDE Específica	Área OCDE Detalhada	Área OCDE Geral	Área OCDE Específica	Área OCDE Detalhada	Área OCDE Geral	Área OCDE Específica	Área OCDE Detalhada
403	UNIVERSIDADE CATÓLICA DE BRASÍLIA (UCB)	103866	PEDAGOGIA Licenciatura	A	Distância	-	3	3	350	Em Atividade									
449	UNIVERSIDADE LUTERANA DO BRASIL (ULBRA)	97851	PEDAGOGIA Licenciatura	A	Distância	4	4	2	8000	Em Atividade									
494	UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA (UNISUL)	95205	PEDAGOGIA Licenciatura	A	Distância	-	4	4	300	Em Atividade									
583	UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ (UFC)	13967	PEDAGOGIA Licenciatura	Presencial	Presencial	5	3	4	80	Em Atividade									
583	UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ (UFC)	38273	PEDAGOGIA Licenciatura	Presencial	Presencial	5	3	4	80	Em Atividade									
583	UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ (UFC)	1160850	PEDAGOGIA Licenciatura	A	Distância	5	-	-	400	Em Atividade									
671	UNIVERSIDADE ANHANGÜERA (UNIDERP)	87280	PEDAGOGIA Licenciatura	A	Distância	-	-	2	16800	Em Atividade									
718	UNIVERSIDADE POTIGUAR (UNP)	1170433	PEDAGOGIA Licenciatura	A	Distância	4	-	-	650	Em Atividade									
1196	CENTRO UNIVERSITÁRIO DE MARINGÁ - UNICESUMAR (UNICESUMAR)	111270	PEDAGOGIA Licenciatura	A	Distância	-	4	3	2000	Em Atividade									
1205	FACULDADE EDUCACIONAL DA LAPA (FAEL)	79377	PEDAGOGIA Licenciatura	A	Distância	3	3	2	6000	Em Atividade									
1294	FACULDADE DAS AMÉRICAS (FAM)	1190047	PEDAGOGIA Licenciatura	A	Distância	5	-	-	2000	Em Atividade									

Código IES	Instituição(IES)	Código Curso	Nome do Curso	Grau	Modalidade	CC	CPC	ENADE	Vagas Autorizadas	Situação	Código Área OCDE Geral			Código Área OCDE Específica			Código Área OCDE Detalhada		
											Área OCDE Geral	Área OCDE Específica	Área OCDE Detalhada	Área OCDE Específica	Área OCDE Detalhada	Área OCDE Curso	Área OCDE Curso	Área OCDE Curso	
	CENTRO UNIVERSITÁRIO PLANALTO DO DISTRITO FEDERAL - UNIPLAN (UNIPLAN)	5001328	PEDAGOGIA Licenciatura A		Distância	-	-	-	4260	Em Atividade									
1472	CENTRO UNIVERSITÁRIO LEONARDO DA VINCI (UNIASSELVI) FACULDADE LATINO AMERICANA DE EDUCAÇÃO (FLATED)	102280	PEDAGOGIA Licenciatura A		Distância	4	3	2	7600	Em Atividade									
1501	FACULDADE LATINO AMERICANA DE EDUCAÇÃO (FLATED)	21672	PEDAGOGIA Licenciatura Presencial A		Presencial	5	-	1	100	Em Atividade									
1501	FACULDADE LATINO AMERICANA DE EDUCAÇÃO (FLATED)	37250	PEDAGOGIA Licenciatura Presencial A		Presencial	3	3	3	100	Em Atividade									
1510	CENTRO UNIVERSITÁRIO ESTÁCIO DE SANTA CATARINA - ESTÁCIO DE SANTA CATARINA ()	1379287	PEDAGOGIA Licenciatura A		Distância	-	-	-	400	Em Atividade									
1556	CENTRO UNIVERSITÁRIO SETE DE SETEMBRO (FA7)	37288	PEDAGOGIA Licenciatura Presencial		Presencial	-	4	4	150	Em Atividade									

Código IES	Instituição(IES)	Código Curso	Nome do Curso	Grau	Modalidade	CC	CPC	ENADE	Vagas Autorizadas	Situação	Código Área OCDE Geral			Código Área OCDE Específica			Código Área OCDE Detalhada		
											Área OCDE Geral	Área OCDE Específica	Área OCDE Detalhada	Área OCDE Específica	Área OCDE Detalhada	Área OCDE Detalhada	Área OCDE Curso	Área OCDE Curso	Área OCDE Curso
1658	FACULDADE INTEGRADA DA GRANDE FORTALEZA (FGF)	1132814	PEDAGOGIA Licenciatura A	Distância	4	-	-	-	200	Em Atividade									
1892	FACULDADE ENIAC (ENIAC)	1308487	PEDAGOGIA Licenciatura A	Distância	4	-	-	-	400	Em Atividade									
1978	FACULDADE METROPOLITANA DA GRANDE FORTALEZA (FAMETRO)	1262606	PEDAGOGIA Licenciatura A	Distância	-	-	-	-	200	Em Atividade									
2180	RATIO - FACULDADE TEOLÓGICA E FILOSÓFICA (RATIO)	1205755	PEDAGOGIA Licenciatura Presencial	3	-	-	-	-	200	Em Atividade									
2410	FACULDADE CEARENSE (FAC)	75396	PEDAGOGIA Licenciatura Presencial	5	3	3	3	-	200	Em Atividade									
2497	FACULDADE ATENEU (FATE)	1136664	PEDAGOGIA Licenciatura Presencial	4	-	-	-	-	200	Em Atividade									
2497	FACULDADE ATENEU (FATE)	1285156	PEDAGOGIA Licenciatura Presencial	3	-	-	-	-	200	Em Atividade									
2548	FACULDADE DE TEOLOGIA, FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS GAMALIEL (FATEFIG)	1325431	PEDAGOGIA Licenciatura A	Distância	-	-	-	-	5500	Em Atividade									
2783	FACULDADE DE TECNOLOGIA DO NORDESTE - FATENE (FATENE)	1284582	PEDAGOGIA Licenciatura Presencial	4	-	-	-	-	200	Em Atividade									

Código IES	Instituição(IES)	Código Curso	Nome do Curso	Grau	Modalidade	CC	CPC	ENADE	Vagas Autorizadas	Situação	Código Área OCDE Geral		Código Área OCDE Específica		Código Área OCDE Detalhada		Código Área OCDE Curso	
											Área OCDE Geral	Área OCDE Específica	Área OCDE Detalhada	Área OCDE Detalhada	Área OCDE Curso	Área OCDE Curso		
2835	CENTRO UNIVERSITÁRIO MAURÍCIO DE NASSAU (UNINASSAU)	1313395	PEDAGOGIA Bacharelado	A	Distância	-	-	-	2000	Em Atividade								
2835	CENTRO UNIVERSITÁRIO MAURÍCIO DE NASSAU (UNINASSAU)	1321866	PEDAGOGIA Licenciatura	A	Distância	-	-	-	2000	Em Atividade								
4016	INSTITUTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE SURDOS (INES)	1308929	PEDAGOGIA Licenciatura	A	Distância	-	-	-	360	Em Atividade								
14321	FACULDADE UNINASSAU FORTALEZA ()	1279621	PEDAGOGIA Licenciatura	Presencial	3	-	-	-	240	Em Atividade								
15452	CENTRO UNIVERSITÁRIO UNA DE BOM DESPACHO (UNA)	1214576	PEDAGOGIA Licenciatura	A	Distância	-	-	-	742	Em Atividade								
17622	FACULDADE UNINABUCO FORTALEZA ()	1331631	PEDAGOGIA Licenciatura	Presencial	3	-	-	-	200	Em Atividade								
19171	Faculdade de Teologia Fortaleza - FATEFOR (FATEFOR)	1284130	PEDAGOGIA Licenciatura	Presencial	4	-	-	-	120	Em Atividade								
21593	FACULDADE PLUS DRAGÃO DO MAR (FPDM)	1350812	PEDAGOGIA Licenciatura	Presencial	-	-	-	-	90	Em Atividade								

## ANEXO H - IES PÚBLICAS COM CURSO DE PEDAGOGIA EM FORTALEZA

26/10/2017 - 20:46:07

Ministério da Educação - Sistema e-MEC

1/1

**Relatório da Consulta Avançada**  
**Resultado da Consulta Por : CURSO**  
**Total de Registro(s) : 6**

Código IES	Instituição(IES)	Código Curso	Nome do Curso	Grau	Modalidade	CC	CPC	ENADE	Vagas Autorizadas	Situação	Código Área OCDE Geral	Área OCDE Específica	Código Área OCDE Detalhada	Área OCDE Detalhada	Código Área OCDE Curso	Área OCDE Curso
29	UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ (UECE)	2216	PEDAGOGIA Licenciatura	Presencial	-	3	3	208	Em Atividade							
29	UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ (UECE)	1151646	PEDAGOGIA Licenciatura A	Distância	-	-	3	400	Em Atividade							
583	UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ (UFC)	13967	PEDAGOGIA Licenciatura	Presencial	5	3	4	80	Em Atividade							
583	UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ (UFC)	38273	PEDAGOGIA Licenciatura	Presencial	5	3	4	80	Em Atividade							
583	UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ (UFC)	1160850	PEDAGOGIA Licenciatura A	Distância	5	-	-	400	Em Atividade							
4016	INSTITUTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE SURDOS (INES)	1308929	PEDAGOGIA Licenciatura A	Distância	-	-	-	360	Em Atividade							

Ministério da Educação - Sistema e-MEC

1

## ANEXO I - IES PRIVADAS COM CURSO DE PEDAGOGIA EM FORTALEZA

26/10/2017 - 20:47:45

Ministério da Educação - Sistema e-MEC

1/5

Relatório da Consulta Avançada  
 Resultado da Consulta Por : **CURSO**  
 Total de Registro(s) : 37

Código IES	Instituição(IES)	Código Curso	Nome do Curso	Grau	Modalidade	CC	CPC	ENADE	Vagas Autorizadas	Situação	Código Área OCDE			Código Área OCDE																	
											General	General	General	Específica	Específica	Detalhada	Detalhada	Curso													
CENTRO																															
135	UNIVERSITÁRIO CLARETIANO (CEUCLAR)	85058	PEDAGOGIA Licenciatura	A	Distância	-	3	3	1050	Em Atividade																					
163	UNIVERSIDADE ESTÁCIO DE SÁ (UNESA)	1116879	PEDAGOGIA Licenciatura	A	Distância	-	4	4	6910	Em Atividade																					
167	UNIVERSIDADE METODISTA DE SÃO PAULO (UMESP)	92355	PEDAGOGIA Licenciatura	A	Distância	-	3	3	1400	Em Atividade																					
176	UNIVERSIDADE CASTELO BRANCO (UCB)	99362	PEDAGOGIA Licenciatura	A	Distância	-	3	4	0	Em Atividade																					
298	UNIVERSIDADE PITÁGORAS UNOPAR ( )	89380	PEDAGOGIA Licenciatura	A	Distância	-	3	2	37520	Em Atividade																					
322	UNIVERSIDADE PAULISTA (UNIP)	100305	PEDAGOGIA Licenciatura	A	Distância	-	3	3	47880	Em Atividade																					
385	UNIVERSIDADE SALVADOR (UNIFACS)	97507	PEDAGOGIA Licenciatura	A	Distância	-	3	3	1000	Em Atividade																					
403	UNIVERSIDADE CATÓLICA DE BRASÍLIA (UCB)	103866	PEDAGOGIA Licenciatura	A	Distância	-	3	3	350	Em Atividade																					
449	UNIVERSIDADE LUTERANA DO BRASIL (ULBRA)	97851	PEDAGOGIA Licenciatura	A	Distância	4	4	2	8000	Em Atividade																					

Ministério da Educação - Sistema e-MEC

1

Código IES	Instituição(IES)	Código Curso	Nome do Curso	Grau	Modalidade	CC	CPC	ENADE	Vagas Autorizadas	Situação	Código Área OCDE Geral	Área OCDE Geral	Código Área OCDE Específica	Área OCDE Específica	Código Área OCDE Detalhada	Área OCDE Detalhada	Código Área OCDE Curso	Área OCDE Curso
494	UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA (UNISUL)	95205	PEDAGOGIA Licenciatura	A	Distância	-	4	4	300	Em Atividade								
671	UNIVERSIDADE ANHANGÜERA (UNIDERP)	87280	PEDAGOGIA Licenciatura	A	Distância	-	-	2	16800	Em Atividade								
718	UNIVERSIDADE POTIGUAR (UNP)	1170433	PEDAGOGIA Licenciatura	A	Distância	4	-	-	650	Em Atividade								
1196	CENTRO UNIVERSITÁRIO DE MARINGÁ - UNICESUMAR (UNICESUMAR)	111270	PEDAGOGIA Licenciatura	A	Distância	-	4	3	2000	Em Atividade								
1205	FACULDADE EDUCACIONAL DA LAPA (FAEL)	79377	PEDAGOGIA Licenciatura	A	Distância	3	3	2	6000	Em Atividade								
1294	FACULDADE DAS AMÉRICAS (FAM)	1190047	PEDAGOGIA Licenciatura	A	Distância	5	-	-	2000	Em Atividade								
1446	CENTRO UNIVERSITÁRIO PLANALTO DO DISTRITO FEDERAL - UNIPLAN (UNIPLAN)	5001328	PEDAGOGIA Licenciatura	A	Distância	-	-	-	4260	Em Atividade								
1472	CENTRO UNIVERSITÁRIO LEONARDO DA VINCI (UNIASSELVI)	102280	PEDAGOGIA Licenciatura	A	Distância	4	3	2	7600	Em Atividade								

Código IES	Instituição(IES)	Código Curso	Nome do Curso	Grau	Modalidade	CC	CPC	ENADE	Vagas Autorizadas	Situação	Código Área OCDE Geral			Código Área OCDE Específica			Código Área OCDE Detalhada		
											Área OCDE Geral	Área OCDE Específica	Área OCDE Detalhada	Área OCDE Específica	Área OCDE Detalhada	Área OCDE Detalhada	Área OCDE Curso	Área OCDE Curso	Área OCDE Curso
1501	FACULDADE LATINO AMERICANA DE EDUCAÇÃO (FLATED)	21672	PEDAGOGIA Licenciatura Presencial	5	1	100	Em Atividade												
1501	FACULDADE LATINO AMERICANA DE EDUCAÇÃO (FLATED)	37250	PEDAGOGIA Licenciatura Presencial	3	3	100	Em Atividade												
1510	CENTRO UNIVERSITÁRIO ESTÁCIO DE SANTA CATARINA - ESTÁCIO DE SANTA CATARINA ()	1379287	PEDAGOGIA Licenciatura A Distância	-	-	400	Em Atividade												
1556	CENTRO UNIVERSITÁRIO SETE DE SETEMBRO (FA7)	37288	PEDAGOGIA Licenciatura Presencial	-	4	150	Em Atividade												
1658	FACULDADE INTEGRADA DA GRANDE FORTALEZA (FGF)	1132814	PEDAGOGIA Licenciatura A Distância	4	-	200	Em Atividade												
1892	FACULDADE ENIAC (ENIAC)	1308487	PEDAGOGIA Licenciatura A Distância	4	-	400	Em Atividade												
1978	FACULDADE METROPOLITANA DA GRANDE FORTALEZA (FAMETRO)	1262606	PEDAGOGIA Licenciatura A Distância	-	-	200	Em Atividade												

Código IES	Instituição(IES)	Código Curso	Nome do Curso	Grau	Modalidade	CC	CPC	ENADE	Vagas Autorizadas	Situação	Código Área OCDE Geral			Código Área OCDE Específica			Código Área OCDE Detalhada			
											Área OCDE Geral	Área OCDE Específica	Área OCDE Detalhada	Área OCDE Específica	Área OCDE Detalhada	Área OCDE Detalhada	Área OCDE Curso	Área OCDE Curso	Área OCDE Curso	
	RATIO - FACULDADE TEOLÓGICA E FILOSÓFICA (RATIO)	1205755	PEDAGOGIA Licenciatura	Presencial	3	-	-	-	200	Em Atividade										
2410	FACULDADE CEARENSE (FAC)	75396	PEDAGOGIA Licenciatura	Presencial	5	3	3	-	200	Em Atividade										
2497	FACULDADE ATENEU (FATE)	1136664	PEDAGOGIA Licenciatura	Presencial	4	-	-	-	200	Em Atividade										
2497	FACULDADE ATENEU (FATE)	1285156	PEDAGOGIA Licenciatura	Presencial	3	-	-	-	200	Em Atividade										
2548	FACULDADE DE TEOLOGIA, FILOSOFIA E CIENCIAS HUMANAS GAMALIEL (FATEFIG)	1325431	PEDAGOGIA Licenciatura	Distância	A	-	-	-	5500	Em Atividade										
2783	FACULDADE DE TECNOLOGIA DO NORDESTE - FATENE(FATENE)	1284582	PEDAGOGIA Licenciatura	Presencial	4	-	-	-	200	Em Atividade										
2835	CENTRO UNIVERSITÁRIO MAURÍCIO DE NASSAU (UNINASSAU)	1313395	PEDAGOGIA Bacharelado	Distância	A	-	-	-	2000	Em Atividade										
2835	CENTRO UNIVERSITÁRIO MAURÍCIO DE NASSAU (UNINASSAU)	1321866	PEDAGOGIA Licenciatura	Distância	A	-	-	-	2000	Em Atividade										
14321	FACULDADE UNINASSAU FORTALEZA ()	1279621	PEDAGOGIA Licenciatura	Presencial	3	-	-	-	240	Em Atividade										



ANEXO J - CURSOS DE PEDAGOGIA LICENCIATURA PRESENCIAL EM FORTALEZA

1/2

Ministério da Educação - Sistema e-MEC

26/10/2017 - 20:52:53

Relatório da Consulta Avançada  
Resultado da Consulta Por : **CURSO**  
Total de Registro(s) : 15

Código IES	Instituição(IES)	Código Curso	Nome do Curso	Grau	Modalidade	CC	CPC	ENADE	Vagas Autorizadas	Situação	Código Área OCDE Geral	Área OCDE Específica	Código Área OCDE Detalhada	Área OCDE Detalhada	Código Área OCDE Curso	Área OCDE Curso
29	UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ (UECE)	2216	PEDAGOGIA LICENCIATURA PRESENCIAL		Presencial	-	3	3	208	Em Atividade						
583	UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ (UFC)	13967	PEDAGOGIA LICENCIATURA PRESENCIAL		Presencial	5	3	4	80	Em Atividade						
583	UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ (UFC)	38273	PEDAGOGIA LICENCIATURA PRESENCIAL		Presencial	5	3	4	80	Em Atividade						
1501	FACULDADE LATINO AMERICANA DE EDUCAÇÃO (FLATED)	21672	PEDAGOGIA LICENCIATURA PRESENCIAL		Presencial	5	-	1	100	Em Atividade						
1501	FACULDADE LATINO AMERICANA DE EDUCAÇÃO (FLATED)	37250	PEDAGOGIA LICENCIATURA PRESENCIAL		Presencial	3	3	3	100	Em Atividade						
1556	CENTRO UNIVERSITÁRIO SETE DE SETEMBRO (FA7)	37288	PEDAGOGIA LICENCIATURA PRESENCIAL		Presencial	-	4	4	150	Em Atividade						
2180	RATIO - FACULDADE TEOLÓGICA E FILOSÓFICA (RATIO)	1205755	PEDAGOGIA LICENCIATURA PRESENCIAL		Presencial	3	-	-	200	Em Atividade						

Ministério da Educação - Sistema e-MEC

1

Código IES	Instituição(IES)	Código Curso	Nome do Curso	Grau	Modalidade	CC	CPC	ENADE	Vagas Autorizadas	Situação	Código Área OCDE Geral	Código Área OCDE Específica	Código Área OCDE Detalhada	Código Área OCDE Curso
2410	FACULDADE CEARENSE (FAC)	75396	PEDAGOGIA	Licenciatura	Presencial	5	3	3	200	Em Atividade				
2497	FACULDADE ATENEU (FATE)	1136664	PEDAGOGIA	Licenciatura	Presencial	4	-	-	200	Em Atividade				
2497	FACULDADE ATENEU (FATE)	1285156	PEDAGOGIA	Licenciatura	Presencial	3	-	-	200	Em Atividade				
2783	FACULDADE DE TECNOLOGIA DO NORDESTE - FATENE (FATENE)	1284582	PEDAGOGIA	Licenciatura	Presencial	4	-	-	200	Em Atividade				
14321	FACULDADE UNINASSAU FORTALEZA ()	1279621	PEDAGOGIA	Licenciatura	Presencial	3	-	-	240	Em Atividade				
17622	FACULDADE UNINABUCO FORTALEZA ()	1331631	PEDAGOGIA	Licenciatura	Presencial	3	-	-	200	Em Atividade				
19171	Faculdade de Teologia Fortaleza - FATEFOR (FATEFOR)	1284130	PEDAGOGIA	Licenciatura	Presencial	4	-	-	120	Em Atividade				
21593	FACULDADE PLUS DRAGÃO DO MAR (FPDM)	1350812	PEDAGOGIA	Licenciatura	Presencial	-	-	-	90	Em Atividade				

ANEXO K - CURSO DE PEDAGOGIA LICENCIATURA PRESENCIAL EM IES PÚBLICAS DE FORTALEZA

26/10/2017 - 20:54:22 Ministério da Educação - Sistema e-MEC 1/1

**Relatório da Consulta Avançada**  
**Resultado da Consulta Por : CURSO**  
**Total de Registro(s) : 3**

Código IES	Instituição(IES)	Código Curso	Nome do Curso	Grau	Modalidade	CC	CPC	ENADE	Vagas Autorizadas	Situação	Código Área OCDE Geral	Área OCDE Especifica	Código Área OCDE Detalhada	Área OCDE Detalhada	Código Área OCDE Curso	Área OCDE Curso
29	UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ (UECE)	2216	PEDAGOGIA Licenciatura Presencial	3	3	3	3	208	Em Atividade							
583	FEDERAL DO CEARÁ (UFC)	13967	PEDAGOGIA Licenciatura Presencial	5	3	4	80	Em Atividade								
583	FEDERAL DO CEARÁ (UFC)	38273	PEDAGOGIA Licenciatura Presencial	5	3	4	80	Em Atividade								

Ministério da Educação - Sistema e-MEC 1

ANEXO L - CURSO DE PEDAGOGIA LICENCIATURA PRESENCIAL EM IES PRIVADAS DE FORTALEZA

1/2

Ministério da Educação - Sistema e-MEC

26/10/2017 - 20:55:56

**Relatório da Consulta Avançada**  
**Resultado da Consulta Por : CURSO**  
**Total de Registro(s) : 12**

Código IES	Instituição(IES)	Código Curso	Nome do Curso	Grau	Modalidade	CC	CPC	ENADE	Vagas Autorizadas	Situação	Código Área OCDE Geral	Área OCDE Geral	Código Área OCDE Especifica	Área OCDE Especifica	Código Área OCDE Detalhada	Área OCDE Detalhada	Código Área OCDE Curso	Área OCDE Curso
	FACULDADE LATINO AMERICANA DE EDUCAÇÃO (FLATED)	21672	PEDAGOGIA LICENCIATURA PRESENCIAL	5	Presencial	5	-	1	100	Em Atividade								
1501	FACULDADE LATINO AMERICANA DE EDUCAÇÃO (FLATED)	37250	PEDAGOGIA LICENCIATURA PRESENCIAL	3	Presencial	3	3	3	100	Em Atividade								
1556	CENTRO UNIVERSITÁRIO SETE DE SETEMBRO (FA7)	37288	PEDAGOGIA LICENCIATURA PRESENCIAL	-	Presencial	-	4	4	150	Em Atividade								
2180	RATIO - FACULDADE TEOLÓGICA E FILOSÓFICA (RATIO)	1205755	PEDAGOGIA LICENCIATURA PRESENCIAL	3	Presencial	3	-	-	200	Em Atividade								
2410	FACULDADE CEARENSE (FAC)	75396	PEDAGOGIA LICENCIATURA PRESENCIAL	5	Presencial	5	3	3	200	Em Atividade								
2497	FACULDADE ATENEU (FATE)	1136664	PEDAGOGIA LICENCIATURA PRESENCIAL	4	Presencial	4	-	-	200	Em Atividade								
2497	FACULDADE ATENEU (FATE)	1285156	PEDAGOGIA LICENCIATURA PRESENCIAL	3	Presencial	3	-	-	200	Em Atividade								

Ministério da Educação - Sistema e-MEC

1

Código IES	Instituição(IES)	Código Curso	Nome do Curso	Grau	Modalidade	CC	CPC	ENADE	Vagas Autorizadas	Situação	Código Área OCDE Geral			Código Área OCDE Específica			Código Área OCDE Detalhada		
											Área OCDE Geral	Área OCDE Específica	Área OCDE Detalhada	Área OCDE Específica	Área OCDE Detalhada	Área OCDE Curso	Área OCDE Curso	Área OCDE Curso	
2783	FACULDADE DE TECNOLOGIA DO NORDESTE - FATENE (FATENE)	1284582	PEDAGOGIA Licenciatura	Presencial	4	-	-	-	200	Em Atividade									
14321	FACULDADE UNINASSAU FORTALEZA ()	1279621	PEDAGOGIA Licenciatura	Presencial	3	-	-	-	240	Em Atividade									
17622	FACULDADE UNINABUCO FORTALEZA ()	1331631	PEDAGOGIA Licenciatura	Presencial	3	-	-	-	200	Em Atividade									
19171	Faculdade de Teologia Fortaleza - FATEFOR (FATEFOR)	1284130	PEDAGOGIA Licenciatura	Presencial	4	-	-	-	120	Em Atividade									
21593	FACULDADE PLUS DRAGÃO DO MAR (FPDM)	1350812	PEDAGOGIA Licenciatura	Presencial	-	-	-	-	90	Em Atividade									