

Deloíze Lorenzet

A EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR
BRASILEIRA: O TENSIONAMENTO ENTRE O PÚBLICO
E O PRIVADO

Dissertação apresentada como exigência parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação à Comissão Julgadora do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo sob orientação do Prof. Dr. Altair Alberto Fávero.

Passo Fundo

2011

RESUMO

A presente dissertação foi construída partindo das inquietações propiciadas pela nova configuração da educação superior ocorrida nas últimas décadas. Tal configuração está marcada fortemente pelo neoliberalismo e pela globalização que se fez presente por meio de características tais como eficiência, produtividade, competitividade, acúmulo estatal, mercantilização e rentabilidade que marcaram o processo de expansão da educação superior no cenário brasileiro. Frente a isso, a presente pesquisa foi pautada pelas seguintes questões: as políticas públicas brasileiras priorizam a concepção pública/estatal ou privado/mercantil? As mudanças na Educação Superior brasileira, ancoradas na flexibilidade, diferenciação e diversificação, contemplam a democratização? Essas articulações beneficiam tendencialmente a esfera econômica e mercadológica ou política e social? A partir desses questionamentos, o objetivo dessa pesquisa é analisar o tensionamento entre o público e o privado nesse processo de expansão da Educação Superior, partindo do pressuposto de que a mesma é um direito social e de que, para além da sua expansão, é imprescindível que haja a sua democratização. A dissertação está organizada em três capítulos: o primeiro, que trata da expansão da Educação Superior brasileira após a década de 1990, além da contextualização, apresenta a descrição e a análise das influências de organizações internacionais sobre as políticas educacionais internas, em diálogo com o que se considera, com base em Boaventura de Sousa Santos, a crise da ideia da universidade; o segundo capítulo faz um comparativo entre os octênios presidenciais de Fernando Henrique Cardoso e Luiz Inácio Lula da Silva e as políticas públicas gestadas por eles para a Educação Superior, tais como o Plano Diretor da Reforma do Estado (MARE), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, o Plano Nacional de Educação de 2001, o Programa Universidade para Todos (PROUNI), o Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) e a Conferência Nacional de Educação de 2010; o terceiro capítulo enfoca o tensionamento entre o público e o privado na Educação Superior brasileira, realizando um mapeamento das características de desigualdade e a necessidade de ampliar a democratização, como também uma releitura do investimento do Produto Interno Bruto (PIB) aplicado à Educação.

Palavras-Chave: Educação Superior, Política Educacional, Expansão e Democratização da Educação Superior

ABSTRACT

This dissertation was built starting from the concerns offered by the new setting of higher education in recent decades. Such configuration is strongly marked by neoliberalism and globalization that has been present through characteristics such as efficiency, productivity, competitiveness, state acramento, commercialization and profitability that marked the expansion of higher education in the Brazilian Scenery. The present research was guided by the following questions: Do Brazilian public policies prioritize public / state or private / commercial conception? Do changes in Brazilian Higher Education grounded in the flexibility, differentiation and diversification include democratization? Do these joints tend to benefit from the economic, market and social or political sphere? From these questions, the objective of this research is to analyze the tension between public and private in the process of expansion of higher education, assuming that it is a social right and that in addition to its expansion is essential to have democratization. Structurally, the dissertation is organized into three chapters: the first deals with the expansion of Brazilian higher education after the 1990s, where besides the context the influence of international organization is described and analyzed how they make our country subservient, as well as focus on the crisis the idea of the university, according to the theorist Boaventura de Sousa Santos, the second chapter makes a comparison between the presidential octênios Fernando Henrique Cardoso and Luiz Inacio Lula da Silva and the policies they gestated for Higher Education, such as Master Plan for State Reform (MARE), the Law of Directives and Bases of National Education, 1996, the National Education Plan 2001, the University for All Program (PROUNI), the Program of Restructuring and Expansion of Federal Universities (MEETING) and the National Conference on Education, 2010, the third chapter focuses on the tension between public and private higher education in Brazil, performing a mapping of the characteristics of inequality and the need to expand democracy, as well the reinterpretation of Gross Domestic Product (GDP) investment spending on education.

Keywords: Higher Education, Educational Policy, Democratization X Expansion

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela vida, saúde, luz, sabedoria, serenidade, perseverança em superar todos os contratempos e concluir essa pesquisa.

Agradeço a minha família, Adelia, Lodair e Dinei Lorenzet, pela compreensão, apoio, incentivo e em especial ao meu namorado Felipe Andreolla que respeitou minhas ausências, minha dedicação e compreendeu o momento vivenciado.

Agradeço também a todos os colaboradores do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo, destacando principalmente a presença do Professor Orientador Altair Alberto Fávero que com seriedade, empenho e comprometimento enriqueceu este trabalho e tornou-se para mim uma referência profissional a ser seguida.

Bem como, agradeço aos professores Rosimar Esquinsani, Gionara Tauchen e Telmo Marcon que auxiliaram atenciosamente lendo, avaliando e sugerindo ajustes na elaboração desta pesquisa.

Agradeço ainda aos Colegas de Mestrado que com o passar do tempo e com o convívio tornaram-se amigos e compartilharam experiências, esperanças e auxiliaram na concretização deste sonho.

Como também, agradeço aos Colegas Docentes da Escola Municipal Mateus Dal Pozzo e do Colégio Estadual Divino Mestre que me apoiaram, subsidiaram e compreenderam o anseio em buscar maior formação profissional.

“Como tudo o que é humano e, portanto, social, como é o caso da educação, se banha em valores e ideologias e tem uma significação ineludivelmente política”.

José Dias Sobrinho

SUMÁRIO

1	CONSIDERAÇÕES INTRODUTÓRIAS	08
2	A EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR APÓS A DÉCADA DE 1990..	16
2.1	Contextualização da Educação Superior Brasileira a partir da Década de 1990	18
2.2	A Influência dos Organismos Internacionais na Expansão da Educação Superior Brasileira.....	21
2.2.1	Fundo Monetário Internacional (FMI).....	25
2.2.2	Banco Mundial (BM).....	26
2.2.3	Banco Interamericano para o Desenvolvimento (BID).....	31
2.2.4	Organização Mundial do Comércio (OMC).....	32
2.2.5	Organização para a Cooperação Econômica e o Desenvolvimento (OCDE).....	34
2.2.6	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO).....	36
2.3	As Aproximações e Diferenças entre Universidades e Instituições de Ensino Superior.....	39
2.4	A Crise da ideia de Universidade, segundo Boaventura de Sousa Santos.....	47
2.4.1	A Crise de Hegemonia.....	49
2.4.2	A Crise de Legitimidade.....	53
2.4.3	A Crise Institucional.....	54
3	COMPARATIVO ENTRE AS GESTÕES PRESIDENCIAIS DOS OCTÊNIOS DE FERNANDO HENRIQUE CARDOSO (1995-2002) E LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA (2003-2010) PARA AS POLÍTICAS PÚBLICAS DA EDUCAÇÃO SUPERIOR	58
3.1	As Políticas Públicas da Educação Superior na Gestão Presidencial de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002).....	58
3.1.1	O Plano Diretor da Reforma do Estado ou Reforma Gerencial de 1995 (MARE)	61
3.1.2	A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei Nº 9394/1996).....	64
3.1.3	O Plano Nacional de Educação (PNE/2001).....	68

3.2	As Políticas Públicas da Educação Superior na Gestão Presidencial de Luiz Inácio Lula da Silva (2003 – 2010).....	76
3.2.1	Programa Universidade para Todos (PROUNI).....	76
3.2.2	Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI)	81
3.2.3	As orientações e indefinições da Reforma Universitária, seu nascimento, maturação e hibernação.....	83
3.2.4	As Metas discutidas pela Conferência Nacional de Educação (CONAE/2010) para o Financiamento da Educação Superior.....	85
3.3	Um comparativo entre estes dois Octênios Presidenciais em relação à Educação Superior.....	91
3.3.1	Acesso e permanência na Educação Superior.....	92
3.3.2	Evolução e crescimento do número de Instituições, conforme o Financiamento Público X Financiamento Privado.....	96
3.3.3	A ascensão de novas modalidades: Educação Tecnológica e Educação à Distância	98
4	O TENSIONAMENTO ENTRE O PÚBLICO E O PRIVADO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA.....	101
4.1	Apontamentos sobre o conceito de Democratização: quais interesses e perspectivas?.....	109
4.2	Mapeamento das características da desigualdade na Educação Superior.....	112
4.2.1	Estratificação Econômica.....	113
4.2.2	Descendência Étnico-Cultural.....	119
4.2.3	Localização Espacial e Assimetrias Regionais.....	122
4.2.4	Diferenciação em relação ao Gênero.....	125
4.3	Investimento do Produto Interno Bruto (PIB) Brasileiro na Educação: percentual adequado ou limítrofe?.....	127
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	135
6	REFERÊNCIAS.....	142

1. CONSIDERAÇÕES INTRODUTÓRIAS

“O novo mundo que aí está e que cada vez se revela mais complexo, mais amplo e mais desafiador mostra que as questões não são poucas. E é preciso fazer uma boa formulação das mesmas” (PANIZZI, 2006, p.30).

A partir da década de 1990, observamos uma retração das políticas públicas mundiais em relação aos investimentos Estatais, essa iniciativa caracteriza uma reconfiguração, marcada pelo acúmulo da função Estatal e conseqüentemente uma perda significativa para a sociedade. Esta medida restritiva da sua atuação acarretou a ascensão do empresariamento, principalmente na área educacional, ocupando o espaço aberto com o crescimento das instituições de educação superior privadas, adentrando de forma mercantilista. Assim, na Educação Superior (ES)¹, foco desta pesquisa, essa retração teve como consequência um tensionamento entre o público e o privado.

De acordo com esta configuração, consideramos também que a busca pela Educação Superior a partir da década de 1990 foi ampliada em instituições privadas, por difundirem a ideia que o nível superior alavancaria a ascensão social, garantindo melhores cargos e salários, correspondente à valorização deste nível através do mercado de trabalho, provocando a ampliação da oferta, com vagas até excedentes e a facilitação do acesso com processos seletivos extremamente flexíveis.

Outra forte influência desta expansão da Educação Superior corresponde a uma cobrança dos organismos internacionais em ampliar o índice de cidadãos com esta titulação. Mediante esta agenda uma legislação permissiva vem a ser aprovada, muitas vezes pecando na exigência de critérios de intencionalidade, gerando uma expansão desenfreada de vagas, matrículas e o surgimento expressivo de novas instituições da ES na categoria privada. Ao Estado são atribuídas as responsabilidades de credenciamento, reconhecimento, autorização, acompanhamento e critérios de rigorosidade na avaliação destas instituições.

Deste modo, houve como vantagem uma facilitação do acesso, com a interiorização de núcleos e polos universitários, como também pelo advento da educação à distância,

¹ Optamos por utilizar a expressão Educação Superior ao invés de Ensino Superior, pois a mesma é mais abrangente e multidimensional, conforme expressa na Lei de Diretrizes e Bases (LDB, nº 9.394-96), em seu artigo 45, a Educação Superior é um dos níveis da educação escolar e poderá ser: “ministrada em instituições de ensino superior, públicas ou privadas, com variados graus de abrangência ou especialização”.

fortalecendo o ingresso à academia, elevando os indicadores na categoria mercantil, porém, esquecendo ou até ignorando critérios de qualidade com enxugamento curricular, redução do tempo de formação perfazendo um quadro de características que desgastam a ideia tradicional concebida de universidade, apesar de nunca ter possuído um modelo único, próprio, exclusivo. Assim, compreendemos que a universidade está em crise de hegemonia na medida em que vive o dilema de manter suas características iniciais e de conviver com a ascensão de modelos diferenciados de instituições que descaracterizam seus parâmetros, pois são fortemente influenciadas pela vocação empresarial.

Esta expansão desproporcional instaurou um tensionamento entre a oferta pública, que deveria ser indistintamente democratizada e a oferta privada, que por ser de financiamento particular, tendencialmente causará exclusões. Assim, vislumbramos um enfrentamento de valores, de concepções baseadas em paradigmas divergentes, à medida que a educação pública é concebida como um bem público de direito social, enquanto que as instituições privadas estão ancoradas muitas vezes não em princípios de comprometimento social, para o bem do cidadão, da qualidade, mas na perspectiva da lucratividade, da quantidade por conceberem a educação como um produto negociável, submetido ao poder do capital a ser vendido para o consumo, alegando que o mercado deve ser seletivo e excluir cursos e instituições de qualidade duvidosa.

Desta maneira, mediante uma realidade marcada pela “dinâmica do mercado”, em detrimento do social, influenciada pelo modelo de globalização, por conflitos de desigualdade, diante da democratização proclamada, mas não efetivada, numa configuração de crise entre as categorias públicas e privadas, com múltiplas características, consideramos necessário o estudo, a investigação da educação superior como mercadoria².

Desse modo, uma razão da escolha desta temática é que o Mestrado é uma qualificação para a atuação docente na Educação Superior, assim, consideramos fundamental pesquisar, debruçar-se e conhecer mais profundamente esta expansão para nos constituirmos profissionalmente refletindo sobre questões relevantes em pauta neste contexto.

Sendo assim, outra razão para a escolha deste tema foram as indagações levantadas principalmente no seminário avançado de Educação Superior – Tendências Políticas e Modelos de Gestão e o seminário avançado de Estágio e Docência I, onde fomos convidados

² Conforme Goergen (2001, p.75) “A ideia de sociedade está sendo progressivamente substituída pela de mercado. Elimina-se a organização branda, flexível e complexa, adaptada eficazmente às exigências do mercado [...]. A escola torna-se uma instituição e a educação um produto de mercado. Enfim, educação torna-se mercadoria e, como tal, sujeita a todas as leis do mercado”.

a repensar o cenário da educação superior, a legislação, a epistemologia que deve embasar a pedagogia universitária neste período de expansão mercantilista e de massificação. A partir destes diálogos houve uma identificação com este tema, considerando o mesmo desafiante, provocador e significativo, pois envolve a questão política ao ser um direito que necessita ser contemplado com dignidade.

Desta maneira, com a descoberta desta temática problematizadora, houve a reelaboração do Projeto de Pesquisa para que como elemento norteador, ancorasse o tema, subsidiasse os contornos e a estrutura a ser investigada, assessorasse estas novas angústias. Assim, a natureza metodológica dessa investigação bibliográfica está amparada na perspectiva de uma análise dialética, pois procura evidenciar os tensionamentos que se contrapõe no processo de expansão da Educação Superior. Assim é possível perceber que frente a tese de expansão da Educação Superior marcada pelas características do Neoliberalismo é possível contrapor uma antítese que questiona tal modelo e com isso a possibilidade de articular uma síntese argumentativa para conceber de forma crítica tal processo de expansão.

Com isso, a abordagem epistemológica está ancorada no materialismo histórico, pois procura compreender o processo de expansão da Educação Superior por meio da análise dos diversos agentes sociais e dos diversos fenômenos que influenciaram tal processo de expansão. Em termos de instrumental de pesquisa, a presente investigação caracteriza-se como uma pesquisa documental, onde realizou-se uma ampla revisão bibliográfica e a construção de referenciais teóricos partindo de instrumentos de investigação como as legislações, produções em artigos e livros de autores que escrevam acerca disso, indicadores de fontes oficiais como os Censos da Educação Superior, disponíveis na página do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) entre outros.

Nesse sentido, é necessário esclarecer que a Mestranda não atua na Educação Superior, trabalha na Educação Básica, nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental, considerando imprescindível essa experiência para posteriormente assumir a formação pedagógica de outros sujeitos. Ao possuir esta aspiração profissional reconhece que a docência na educação superior congrega a capacidade de contemplar a um maior número de pessoas e estes precisam de formação ancorada no comprometimento, no engajamento oportunizando um efeito maior para retroalimentar a transformação social através da educação superior de qualidade como direito social e não apenas focada em princípios de lucratividade.

Justificamos este enfrentamento pelas distintas concepções, onde a educação universitária sustenta-se pelo pilar da indissociabilidade do ensino, da pesquisa e da extensão,

demonstrando responsabilidade social, enquanto que a educação superior das demais instituições prioriza geralmente uma área de maior retorno lucrativo, influenciada e frequentemente submissa às regras do mercado. Tais esferas possuem diferenças elementares desde a concepção de ser humano, até a concepção da educação e suas finalidades: ser social X ser econômico, cidadão de direitos X consumidor em potencial, educação X mercadoria, conhecimento X produto, bem comum X benefício privado.

Neste sentido, esta pesquisa tem por objetivo compreender historicamente o contexto da década de 1990, período da demanda pela expansão da Educação Superior e refletir sobre o atual cenário da mesma, a crise da ideia de Universidade, analisando a influência dos mecanismos internacionais na construção e na expansão de nossa Educação Superior e os ditames internacionais de países desenvolvidos que perfazem globalmente, definindo as características das políticas públicas nos países em desenvolvimento. Como também, mapeando o fio condutor que ampara a concepção de educação como bem público, de direito social e a ideia oposta que a concebe como produto mercantil, elucidando acerca do tensionamento entre o financiamento público e privado, comparando os octênios presidenciais de Fernando Henrique Cardoso e Luiz Inácio Lula da Silva, bem como, seus projetos e ações políticas desenvolvidas.

Desta forma outro objetivo desta pesquisa é construir conhecimento, através da investigação, análise de informações, confrontando bases teóricas, como a legislação e demais produções científicas e indicadores, procurando interpretá-los. Posteriormente, com a sua divulgação poderá auxiliar estudantes e demais pesquisadores a compreenderem algumas ações políticas vivenciadas, como também, auxiliar a definir novos projetos.

Através desta dissertação, pretendemos esmiuçar a problemática pertinente a tais questionamentos: As políticas públicas brasileiras que viabilizaram a expansão da educação superior, influenciadas pelos ditames internacionais priorizam a concepção público-estatal ou privado-mercantil? Quais as afinidades e contradições no âmbito de políticas e programas que privilegiam a democratização da educação superior entre o octênio de Fernando Henrique Cardoso e Luiz Inácio Lula da Silva? Para quem este movimento de expansão serve? Para a elite hegemônica, para multinacionais que se configuram como investidoras em empresas culturais ou para as camadas populares, num movimento de luta contra hegemônica, possibilitando sua ascensão social? Qual tendência configura-se mais adequada para o Financiamento da Educação Superior no Brasil?

Para atingir este fim, encaminhamos este trabalho dissertativo investigando a contextualização da década de 1990, os ditames dos organismos internacionais, as mudanças legais, delineando as alterações das estruturas acarretadas pela recente expansão, mapeando suas características e as possíveis consequências deste modelo, que culmina na crise da ideia de universidade. Como também, na sequência prevendo um recorte comparativo em duas gestões presidenciais, analisando os octênios administrados por Fernando Henrique Cardoso e Luiz Inácio Lula da Silva, investigando suas respectivas políticas e programas públicos voltados à educação superior, analisando dados expostos pelos Censos do Ensino Superior articulados pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), e pelas Sinopses³ desenhando um enfrentamento entre o caráter público e privado.

Historicamente a Educação Superior foi constituída voltada essencialmente para a elite, com um caráter excludente, não sendo democratizada, nem sequer universalizada, propiciando iniquidades, permanecendo restrita a uma parcela minoritária da população. Atualmente, apesar de inúmeras iniciativas contrárias, ainda apenas parte da população, em 2009, 14,4% conseguia ter acesso à educação superior⁴. Evidenciamos, então que mesmo com a legislação atribuindo para a educação nacional a função de viabilizar a formação de cidadãos, os quais poderão contribuir nas melhorias sociais, como sujeitos comprometidos com a conquista da democracia tecendo uma espiral de relações, ainda há a alienação a ser superada. Na tentativa de melhorar este índice, correspondendo a uma demanda por expansão encontramos um cenário de desigualdade e de exclusão, pois há uma heterogeneidade de modelos, diferenciando inclusive Universidades de Instituições de Ensino Superior.

Diante desta proposta mercantil, influenciada pelo modelo neoliberal, onde o econômico dispensa a preocupação com questões sociais, internacionalmente divulgadas, tal processo resultaria na ampliação das desigualdades, pois, a educação superior passa a ser considerada apenas como uma prestação de serviço a ser comercializado. Concomitantemente a esta constatação surge uma indagação, o Estado reduzindo significativamente sua responsabilidade e orçamento, estaria isento da preocupação com a democratização do seu acesso? Como também, divulgam algumas redes de educação superior privadas que o mercado se encarregaria de ser seletivo, oferecendo produtos de excelência para quem tem capacidade financeira de realizar uma aquisição mais cara e oferecendo programas mais

³ A Sinopse é uma síntese, uma interpretação dos dados coletados na Pesquisa do Censo do Ensino Superior. Sinopse é uma espécie de resumo técnico, disponível na página digital do INEP contemplando o mapeamento e a interpretação de alguns aspectos relevantes coletados.

⁴ Dados retirados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA).

restritos para quem não possui recursos e poder de compra. Assim, é eminente outro problema, quais os critérios que o mercado utilizaria e estes seriam correspondentes a que conceito de qualidade? Estes são adequados para a transformação social que desejamos ou são condizentes com a manutenção desta estrutura?

Ou seja, classes mais abastadas com poder econômico mais elevado conquistariam o saber mais elaborado, mantendo suas condições de elite pensante, concentrando o poder. Já para as camadas populares, seria ofertado uma educação superior de massa, para formar uma mão de obra mais executora, diminuindo as possibilidades de transformação social. Esse modelo asseguraria a manutenção da dominação, alguns produzem, gerando lucro à elite, perpetuando um nível hierárquico de um grupo social cultural profissional privilegiado e outro razoavelmente adequado.

Observamos assim, neste contexto hodierno que existem alguns espaços de excelência e outros de qualidade duvidosa, desenhando um contexto de desigualdade, limitando a abertura ao acesso à construção do conhecimento e à produção de informações. Os autores Bertolin e Mühl (2006), discutem com propriedade este embate e assim compreendem:

As alterações econômicas e sociais ocorridas nas duas últimas décadas provocaram profundas mudanças no ensino universitário. No início deste novo século, questões fundamentais como o acesso à informação e ao conhecimento, respeito às diferenças culturais e a preservação de uma postura ética colocam-se como desafios para a educação. Este novo cenário estabelece novas formas de pensar as organizações, inclusive a educação superior e a universidade, que devem preparar-se para os desafios do atual ambiente socioeconômico, que muda rapidamente, com um mercado de educação superior altamente competitivo, uma população de estudantes que já não têm as características homogêneas do passado, as demandas por educação continuada e para a formação de um profissional preparado para um novo contexto de trabalho e emprego (BERTOLIN; MÜHL, 2006, p.174-175).

De acordo com esta abordagem, podemos compreender que essas transformações na educação superior foram permeadas por mudanças contextuais, macroestruturais. É louvável que haja maiores condições de acesso à informação e ao conhecimento, no entanto, é preciso pensar as questões educacionais como articuladoras de propostas que minimizem as desigualdades sociais, e não a articulação oposta, no caminho da manutenção da alienação⁵ e

⁵ O conceito de alienação foi construído por Karl Marx reportando que o modo de produção capitalista possui condições de trabalho desiguais em relações de poder que alguns são beneficiados e outros permanecem explorados, alienados em condições dignas, tais como a educação, a saúde, a segurança, entre outros bens sociais que se tornam obstáculos para seu crescimento.

das contradições. Concomitante a este movimento, precisamos pensar por que faltam vagas em determinadas áreas na Educação Superior pública? Quais os motivos que proporcionam a ociosidade de vagas na Educação Superior privada? Será que esta expansão em instituições com modelos diversificados, modalidades e cursos diferenciados não existe para manter as desigualdades de capital cultural? Evidenciamos que uma das possíveis causas da expansão mercantilista seja um propósito neoliberal divulgando uma democratização mascarada.

Estruturalmente, esta dissertação está dividida em três capítulos. O primeiro atende a uma contextualização da Educação Superior brasileira ocorrida após a década de 1990, onde nos deparamos com uma terceirização do poder estatal para a sociedade civil. Em virtude que esta década também é significativa pelas mudanças articuladas com a Constituição Federal de 1988, destacando a expansão, com instituições multicampus, cursos em períodos de férias e o fortalecimento das instituições com “vocação empresarial”. Como também com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB/1996) outros impactos são projetados, como a autonomia para instituições de educação superior e novas modalidades, algumas polêmicas como a educação à distância.

No mesmo capítulo desenvolvemos a ideia que algumas prescrições de mecanismos internacionais, como agentes investidores definem rumos a serem fidedignamente perseguidos pelas políticas públicas educacionais brasileiras. Salientando que algumas ações pensadas e recomendadas por países desenvolvidos não são viáveis para países em desenvolvimento como é o caso do Brasil, que possui uma história recente de oferta da educação superior e a mesma interpenetrada por diversas lacunas. Como também, buscamos compreender essa subserviência na ampliação da demanda por esta educação e diferenciar as funções, modelos, atribuições das universidades e das instituições que operam com a educação superior e que são responsáveis pela crise da ideia de universidade.

No segundo capítulo investigamos as principais políticas públicas desenvolvidas nas gestões presidenciais de Fernando Henrique Cardoso e Luiz Inácio Lula da Silva comparando os octênios por eles gestados. Sendo que o primeiro como sociólogo tem vasta experiência no campo da Educação Superior e o segundo representa o primeiro presidente que não possui titulação de Educação Superior, pois exercia inicialmente a profissão de metalúrgico e posteriormente atuou como sindicalista. Outra característica a ser considerada é que cada um representa um partido, sendo estes ideologicamente opostos em suas concepções. Com este mapeamento inicial investigaremos como ambos procederam em relação às políticas públicas da educação superior, em relação ao acesso e a permanência, com a evolução e o crescimento

do número de instituições de acordo com o financiamento público ou privado e a ascensão de novas modalidades.

Já no terceiro capítulo dedicamos a pesquisa ao tensionamento entre o público e o privado, adentrando no conceito de democratização e buscando compreender onde se instauram os índices de desigualdades ao acesso na educação superior, se está na localização, camada econômica, no gênero, descendência étnico-cultural, entre outros fatores. Dando continuidade, investigaremos a porcentagem do Produto Interno Bruto (PIB) Brasileiro destinado à educação superior, na tentativa de avaliar sua adequação ou insuficiência como postula nossa legislação. Assim, organizamos a princípio esta dissertação atendendo ao objetivo de assumir uma atitude investigativa e reflexiva diante desta temática.

2. A EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR APÓS A DÉCADA DE 1990

“A educação superior torna-se um espaço extremamente disputado considerando que o atual contingente deve triplicar em período relativamente curto. A história tem mostrado que, após períodos de contensão, tem ocorrido um crescimento acentuado. A própria proposta do Ministério da Educação visa atender a novos setores sociais e novas camadas da população, pretendendo expandir significativamente o acesso ao ensino superior. Uma observação cabe neste momento: que expansão, com que características?” (ROSSATO, 2006, p.6).

Durante as últimas décadas várias mudanças aconteceram no cenário mundial. Dentre estas mudanças temos a evolução tecnológica que ameniza a distância entre o local e o global. As telecomunicações informam os acontecimentos nacionais e internacionais com enorme rapidez. Há também neste contexto uma grande influência da economia sobre a constituição social, estabelecendo uma interface direta, impulsionando a expansão da Educação Superior, que por fazer parte da educação, não está imune às transformações sociais. Dentro desta ampliação da busca e acesso à educação superior, encontramos também mudanças de indicadores, de modelos institucionais, adequações curriculares, espaciais, flexibilização⁶, novas modalidades, diferentes perfis de educandos, envolvendo novos desafios.

Alguns termos inovadores revelam a nova configuração social projetada nos anos 1990. Deparamo-nos com uma sociedade complexa, não menosprezando a complexidade das outras épocas, mas enfatizando que algumas características encontradas agora, anteriormente, não existiam. Assim, emergem palavras como: globalização, neoliberalismo, ocidentalização, europeização, que revelam novas formas de relações interplanetárias⁷.

Observamos em nossa sociedade também o esvaziamento do poder das instituições governamentais, demonstrando a ascensão da produtividade e da eficiência de instituições

⁶ De acordo com Dias Sobrinho (2003, p.103) “em tempos de flexibilização (esta é uma expressão de sabor neoliberal), há uma grande flexibilidade para que os cursos estabeleçam-se livremente e mais rápida e ajustadamente atendam às demandas de mercado. São cursos de absorção da demanda, pois definem seus perfis e durações de acordo com as exigências e urgências do mundo do trabalho. São sensíveis ao atendimento de certos nichos que tradicionalmente não eram atendidos e seguem claramente as lógicas daquilo que se chama de *quase-mercado educacional*”.

⁷ Na década de 1990, vários países passaram a defender a privatização, a economia de mercado, a integração em blocos, a internacionalização econômica, a homogeneização da cultura e do comportamento, com a amenização das diferenças entre o Oriente e o Ocidente, para analisar melhor estas características recomendamos a busca em: MARQUES, Adriana A. Concepções estratégicas brasileiras no contexto internacional do pós Guerra Fria. *Revista de Sociologia Política*, Jun. 2003, n°. 20, p.69-85.

mercantis. Estas características são amplamente aprofundadas por Santos (1997), pois as mesmas aguçaram a “Crise da Ideia da Universidade”. As respectivas instituições mercantis tornaram-se agentes para as quais é transferida a responsabilidade de execução e das políticas de gestão e financiamento das ações sociais, demandadas pela população anteriormente realizadas e delegadas pela estrutura estatal. Este modo de agir revela uma aceitação às recomendações dos organismos internacionais, como uma forma global de obediência, de cotejamento internacional para que o Estado deixasse de investir no bem-estar social e passasse a ser um Estado mínimo.

Conforme Pimenta (1998) essas mudanças são oriundas da permissividade e obediência às tendências da globalização. Vejamos:

Um dos principais fatores do processo de transformação do Estado é o atual contexto das grandes tendências mundiais relacionadas à globalização, a progressos na tecnologia da informação e à emergência da sociedade civil organizada. Neste momento o Estado está abandonando algumas funções e assumindo outras, o que o está levando a um novo papel, onde o setor público passa de produtor direto de bens e serviços para indutor e regulador do desenvolvimento (PIMENTA, 1998, p.173).

De acordo com o que Pimenta (1998) analisa, algumas vezes, passamos a ver a transferência de fundos públicos para o setor privado, como se existisse uma “parceria” em forma de terceirização entre Estado e sociedade civil. Na verdade, trata-se de uma articulação empresarial que causa o endividamento estatal que deixa de ser uma estrutura centralizada encaminhando-se agora para o discurso da descentralização e da flexibilização. Através destas medidas, percebemos uma responsabilização enfraquecida e um comprometimento esvaziado do Estado em relação com as políticas públicas, sociais, dentre as quais as que contemplam a oferta educativa.

Dessa maneira, encontramos alguns acionadores internacionais⁸ que impulsionam a expansão da educação superior, recomendando que com a redução da tarefa estatal nos investimentos de assistencialismo social, como na educação, saúde, segurança, este espaço seja ocupado por instituições do setor privado. Estas, muitas vezes desconsiderando que a função da educação superior é humanizar, melhorar as pessoas, qualificá-las para exercerem melhor suas atividades sociais, beneficiando todo o seu entorno. No entanto, repetidas vezes,

⁸ Posteriormente descritos e analisados individualmente: Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial (BM), Banco Interamericano para o Desenvolvimento (BID), Organização Mundial do Comércio (OMC), Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) e Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO).

encontramos apenas o princípio de abrir mais um campo negociável de prestação de serviço, apenas para gerar renda, propiciar a circulação de bens, produzindo maior riqueza que se concentrará desigualmente nas mãos de alguns. Podemos compreender assim, que o neoliberalismo tem uma relação com a educação superior em que não concebe a mesma como um bem público, mas, como instrumento de obtenção de lucros.

Deste modo, na tentativa de compreender o contexto da expansão da Educação Superior Brasileira investigaremos fatos relevantes, como as legislações promulgadas e as características gerais da Década de 1990. Na sequência, dedicaremos um espaço para entendermos os diversos organismos internacionais: Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial (BM), Banco Interamericano para o Desenvolvimento (BID), Organização Mundial do Comércio (OMC), Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) e Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) suas origens, suas recomendações e interesses.

A seguir, realizaremos uma breve investigação entre as aproximações e diferenças que existem entre Universidades e Instituições de Ensino Superior (IES), uma vez que o surgimento das IES com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases de 1996, influenciou o processo da crise da ideia de Universidade, desgastando sua legitimidade, hegemonia e a relação institucional, por perder seu espaço e na tentativa de competir com as IES imprimiu critérios de produtividade e eficiência.

2.1 Contextualização da Educação Superior Brasileira a partir da Década de 1990

Iniciamos esta parte, elucidando que inúmeras mudanças aconteceram na década de 1990 na Educação Superior Brasileira, com a promulgação da Constituição Federal de 1988, dando abertura para inovações neste meio. A respectiva Constituição propunha em sua elaboração anseios de democratização e transformação das universidades.

De acordo com Morosini (2009),

Esta fase de modernização estende-se até meados de 1990, caracterizada pela expansão do número e tamanho das instituições, a privatização do setor, a interiorização de novas instituições e a diversificação da comunidade acadêmica e de cursos, inclusive com a legitimação de cursos noturnos e em períodos especiais, como os cursos de férias para docente da Educação Básica. Também surgem as instituições *multicampi* e comunitárias, como forma peculiar de processo de aglutinação. Este período revela acentuada expansão das chamadas novas universidades do setor privado com marcante vocação empresarial (MOROSINI, 2009, p.316).

Neste cenário descrito por Morosini (2009), novamente vemos a forte influência de ideologias internacionais, com a expansão das instituições e a diversificação dos modelos. Esta medida é inovadora, pois, historicamente, os interesses que permearam a Educação Superior Brasileira estabeleciam que a mesma era de caráter elitista. Ou seja, intrinsecamente, a Educação Superior Brasileira constituiu-se em princípio de exclusão, sendo privilegiada a uma parcela restrita da população das classes mais abastadas, negando a possibilidade à maioria da população de ascender culturalmente, socialmente e economicamente. Assim, ao fazermos incursões históricas identificamos que expandir a Educação Superior para as camadas populares é uma ação inédita que acontece apenas após a década de 1990.

De acordo com Minto (2006) herdamos uma educação superior elitista, mantendo centralmente o poder cultural para garantir a hegemonia econômica.

Herdamos de nossa história uma universidade aquém daquela que muitos ousaram esperar. Uma história que não permite ilusões, mas que nos oferece um ensino adequado aos moldes de uma sociedade também repelida em suas possibilidades, despojada de muitas das mais elementares realizações sociais historicamente possíveis até mesmo nas sociedades comandadas pelo capital. O Ensino Superior surgiu já tardiamente no Brasil, nos moldes de umas poucas escolas superiores produzidas ao seu tempo e orientadas exclusivamente pelos interesses da elite. Elite esta cuja existência se associava a sua dependência e subserviência no plano internacional, incapaz de realizar as tarefas mínimas das revoluções burguesas, sobretudo nos moldes europeu ocidental e norte-americano. Orientação, porém, que diante do movimento contraditório e complexo da história seria, de certo modo, subvertida no processo de desenvolvimento do ensino superior e, posteriormente, da universidade brasileira, extrapolando seu caráter de ‘universidade das elites para as elites’ (MINTO, 2006, p.275).

Assim, compreendemos que historicamente a universidade de excelência era usufruída pela elite, sendo que ao ampliar seu acesso expandindo para as massas esta excelência acadêmica perde forças e passa para um movimento contraditório, uma democratização aparente, mas sem seu significado de promover a justiça social.

Analizamos ainda que essa expansão acontece concomitantemente com o fortalecimento da privatização do setor e a consolidação da vocação empresarial. Ou seja, observamos como defende Morosini (2006, p.4) uma “Internacionalização do Ensino Superior”⁹ com um ingresso de pessoas que até então jamais haviam tido a oportunidade de adentrar na educação superior, remodelando o perfil acadêmico, com instituições *multicampus*, demonstrando maior abertura espacial, para além dos grandes centros, com cursos noturnos, de período de férias e também com instituições de cunho comunitário.

Para melhor caracterizar este tempo e espaço, iniciamos reportando um indicador produzido pelo relatório do Ministério da Educação e da Cultura (MEC), em 1990, apresentado na Conferência Internacional em Educação de Genebra, na Suíça, retratado por Plank, (2001, p.90): “apenas cerca de 16% dos jovens entre 15 e 19 anos estavam matriculados em escolas secundárias e apenas 5% daqueles que completam as oito séries do 1º grau ingressam em instituições de ensino superior”, evidenciando um afunilamento, uma restrição das oportunidades de frequentar este nível da educação escolar.

Assim, como o Brasil outros países também apresentavam seus rankings em encontros internacionais para discutir as estratégias que deveriam ser adquiridas a fim de elevar seus indicadores¹⁰. No entanto, as concepções que prevaleciam e orientavam o mundo eram as dos países desenvolvidos, com características bastante disformes daquelas dos países em desenvolvimento, estes com inúmeros problemas concomitantes, além dos educacionais, demandando a urgência de serem tratados.

Deste modo, precisamos nos conscientizar que estamos inseridos em uma sociedade marcadamente movimentada por interesses econômicos, num processo de imposição hegemônica, globalizado, com ampla extensão internacionalmente, gerando um vasto contexto de desigualdade, exclusão e perversidade, prescrevendo o encolhimento do espaço público e a ampliação ilimitada do espaço privado. Como também ocorre a adequação, a

⁹ Morosini no Artigo: “*Estado do Conhecimento sobre Internacionalização da Educação Superior – conceitos e práticas*” (2006, p.4), explicita o conceito de internacionalização como uma tendência ao Capitalismo acadêmico, que vem marcando a expansão por meio da privatização, onde algumas IES possuem organizações *multicampus*, em diversos países, como matriz, consórcio, predomínio capital ou controle acionário, divulgando suas ideologias globalmente.

¹⁰ Para aprofundamento de informações sugerimos alguns documentos produzidos: - BANCO MUNDIAL. *La enseñanza superior: lecciones derivadas de la experiencia*. Washington: Banco Mundial, 1995; - CEPAL/UNESCO. *Educación e conocimiento: eje de lá transformación productiva com equidade*. Coleção de Livros da CEPAL, 1992; - DELORS, Jacques. (Org.) *Educación: um tesouro a descobrir*. - 6.ed. - São Paulo: Cortez: Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2001; - WORLD BANK. *La educación superior en los países en desarrollo: peligros y promesas*. Washington: The World Bank, 2000.

adaptação dos países em desenvolvimento aos ditames e preceitos estipulados pelos países desenvolvidos, hegemônicos.

Para melhor compreendermos estas influências internacionais, ancoradas em ideologias dominantes, determinadas por países com maior desenvolvimento e poder econômico, dedicaremos um espaço ao seu entendimento.

2.2 A Influência dos Organismos Internacionais na Expansão da Educação Superior Brasileira

Deste modo, constatamos na política pública brasileira uma forte influência de organismos internacionais, estabelecendo uma forma de ação global. Os mesmos, amparados nas ideologias capitalistas articulam propostas pautadas nas características neoliberais, com preceitos que evocam o acúmulo estatal, seu enfraquecimento, a descentralização e em contrapartida, prevêm a maximização do mercado, com instituições privadas, como as grandes prestadoras de serviços. Deste jeito, temos uma corporação mercantil fortalecida e em crescimento pelo seu espaço de empreendedora, num caráter competitivo, com a possibilidade de atuar em contextos além-fronteiras, com grandes empresas internacionais, com o monopólio da educação, como produto negociável.

Para Ristoff (1999), há um processo de mundialização do mercado a ser implantado, o mesmo discute o modelo americano.

Outra questão crítica é a problemática da universidade diante do contexto da globalização. Se o processo de mundialização do mercado for aplicado no campo da educação superior, ele implantará um modelo mundial de ensino superior standardizado, no qual o Estado desaparecerá e o mercado moldará os currículos e as carreiras. Neste modelo exacerbado que está apenas em gestação, as universidades tornar-se-iam empresas à busca dos clientes – alunos disponíveis sem distinção de nacionalidade – e em concorrência com o mercado mundial para atrair os melhores fatores de produção – professores e os financiamentos – com vistas a maximizar os lucros – quer dizer os meios de desenvolvimento. Neste modelo (onde o ensino superior deixaria de ser uma carga para a coletividade para tornar-se uma fonte de lucro para as empresas) a emulação e a concorrência estaria presente em todos os níveis. Os estudantes teriam de financiar seus próprios estudos, através de recursos familiares, buscando emprestados nos bancos ou mesmo nos mercados financeiros, que investiriam no futuro dos estudantes talentosos como eles investem hoje nas empresas inovadoras (RISTOFF, 1999, p.89).

O respectivo autor, alerta ainda que nos países onde esta evolução ocorrer, haverá uma diminuição de investimentos estatais e uma crescente distinção entre produtos de alto valor e de massa, produzindo no alto da hierarquia polos de excelência e ensino de massa, cada vez mais mal financiados e razoavelmente adequados.

Os países em desenvolvimento, carecendo de recursos para financiar seus serviços públicos e sociais, necessitam adequar-se às características exigidas por esses organismos internacionais, subordinando-se a tais ditames que majoritariamente são pensados pelos países mais desenvolvidos, mais ricos, com realidades diferentes, mais homogêneas, pautadas em históricos de superioridade. Consequentemente, por serem os países que possuem o capital de empréstimo, fazem com que os demais países os respeitem, realizando seus preceitos, acatando suas medidas, assumindo suas decisões, sejam elas boas ou não. O autor Dias Sobrinho (1999) assim alerta sobre as novas facetas que o Estado deve assumir:

Para enfrentar essa nova situação, os arautos do neoliberalismo impõem suas receitas amargas: o Estado deve ser suficientemente forte para estabilizar a economia, controlar a moeda e os sindicatos, mas parcíssimo no que se refere aos gastos nos setores sociais. A escassez dos recursos que passam a ser destinados à educação superior é um dos efeitos da política mais ampla de emagrecimento e asfixia do setor público, em benefício do privado. Essa doutrina pretende desideologizar a ação política, tanto que se tornou hegemônica em muitos países governados tanto por políticos antes reconhecidos como de direita, quanto os enquadrados na esquerda, como é o caso dos social-democratas (DIAS SOBRINHO, 1999, p.62).

Conforme expressa essa receita neoliberal o Estado contraditoriamente deve ser forte para estabilizar a economia, mas enfraquecido no sentido de prover os gastos sociais. Ou seja, deve “dançar conforme a música” que seja conveniente com os preceitos de privatização em favorecimento às empresas capitalistas, contrariamente ao sentido social e político.

Esta influência da política internacional, também fez com que desenvolvêssemos no Brasil a “teoria do capital humano”, importada dos Estados Unidos e difundindo a premissa que para os países em desenvolvimento deve haver o investimento em qualificação humana. Assim, consideramos pertinente sintetizar em algumas linhas o entendimento desta teoria, segundo o pensamento de Hilsdorf (2003):

A teoria do ‘capital humano’ foi importada dos Estados Unidos como ‘diretriz de política social para países em desenvolvimento’. Conheceu grande difusão aqui justamente ao longo da década de 60. Basicamente essa teoria propõe que o processo de educação escolar seja considerado como um investimento que redunde em maior produtividade e, conseqüentemente, em melhores condições de vida para os trabalhadores e a sociedade em geral. [...] Mas na década de 60, muitas agências financiadoras internacionais, principalmente as norte-americanas, propagaram essa teoria garantindo que a conquista de graus escolares mais elevados proporcionava ascensão social. Isso lhes permitiu oferecer programas de ajuda para o Terceiro Mundo, intervindo no financiamento e na redefinição da organização escolar de vários países. Esses programas beneficiavam mais os países assistentes do que os assistidos. No caso brasileiro o apoio veio por meio dos acordos assinados entre Ministério da Educação e Cultura e agência norte-americana Agency for International Development (USAID). Entre 1964 e 1968 foram assinados 12 acordos MEC-USAID, com a finalidade de diagnosticar e solucionar problemas da educação brasileira na linha do desenvolvimento internacional baseado no ‘capital humano’. Os assessores da USAID agiam segundo uma evidente mentalidade empresarial, que, combinada às medidas de exceção da área militar, deu as marcas da política educacional do período: desenvolvimentismo, produtividade, eficiência, controle e repressão (HILSDORF, 2003, p.123-124).

Em outras palavras, enfatizavam que maiores níveis de escolaridade, como a educação superior, permitiriam a disputa por melhores cargos de empregabilidade e conseqüentemente a ascensão social, amenizando todos os conflitos e divergências instaurados até então e sendo um trampolim para o almejado desenvolvimento.

Assim, por essa difusão ideológica, famílias de classes menos favorecidas desejavam ver seus filhos inseridos nesta nova realidade da formação superior. Em virtude desta demanda, pautada pela influência e pelo interesse de apoiar este novo modelo, os norte-americanos davam assistência e fortaleciam a educação superior privada, com fins lucrativos. Essa assistência ocorria pela fomentação de agências financiadoras proporcionadas aos países de Terceiro Mundo, ou em desenvolvimento, beneficiando a lucratividade maior dos assistentes que a real ajuda evidenciada para os países assistidos. Neste contexto em torno da década de 1970, nasce a educação superior noturna de caráter privado. Para os filhos das camadas inferiores economicamente, de classe média, que necessitavam trabalhar no período diurno para assegurar o investimento e financiar sua educação superior noturna.

A historiadora Ghisolfi (2004) nos relembra que no contexto histórico norte-americano as universidades prestavam seus serviços para a elite, enquanto que para as demais camadas eram criados outros modelos, como os *Colleges*¹¹.

¹¹ De acordo com Oliven (2005, p.130): “A tradição do *college*, nos Estados Unidos, teve início com Harvard na primeira metade do século XVII. O *college* nasceu privado, mais ligado ao seu *Board of Trustees* do que à Coroa Inglesa, e com profunda orientação religiosa. Como um de seus objetivos mais importantes era a formação de pastores, valorizava muito a questão da formação do caráter. Os *colleges*, tendo passado por um processo de secularização ao longo de sua história, voltam-se, atualmente, para a formação geral do estudante e

Aparentemente, a história da Universidade em toda a sociedade ocidental está marcada por ser uma forma de educação destinada à formação de uma elite econômica, social e intelectual. Nesse sentido, a história da Educação Superior nos Estados Unidos não difere muito daquela do resto do mundo: desde o princípio era amplamente difundida a imagem de que a universidade era vocacionada para pessoas de classe privilegiadas (GHISOLFI, 2004, p.28-29).

Trazendo ao diálogo Ghisolfi (2004) observamos o enfoque dado para a função e o destino da Universidade na sociedade ocidental em formar a elite, as classes privilegiadas. Precisamos nos questionar se a expansão da educação superior revela uma democratização social, no sentido de propiciar condições igualitárias de acesso. Será que a formação noturna privada, do aluno que já ingressa na aula esgotado pela jornada de trabalho, preocupado com o cumprimento do pagamento da sua escolaridade apresenta a mesma qualidade daquele aluno, oriundo das camadas da elite, que tinha e ainda tem condições de estudar em tempo integral, com dedicação exclusiva, geralmente em instituições públicas?

Ou em contrapartida, será que seus saberes adquiridos na experiência com o trabalho são valorizados pela academia? Ou ainda, existe em nossa sociedade uma cultura de valorização ao intelectualismo e uma discriminação às atividades de trabalho de mão de obra braçal?

Nesta direção, precisamos estar conscientes como, nos diz Rossato (2006, p.33-34) “no jogo de interesses da sociedade, a educação tem, antes de tudo, uma função política. A instituição educacional não é autônoma nem determinante de mudança, mas é condicionada por forças sociais”. Assim, há muitos aspectos que influenciam e estão incutidos, servindo a determinados interesses. Inexiste autonomia quando somos pensados e condicionados pelo domínio e a manipulação de mecanismos externos, por desejos de reprodução e manutenção de privilégios elitistas.

Para facilitar a organização deste trabalho, iniciamos enfocando alguns organismos de expressão e atuação relevante, inclusive com a elaboração de documentos como o Fundo Monetário Internacional e o Banco Mundial, agências financiadoras da expansão, concretizando na educação um espaço de investimento, com elevado potencial de retorno lucrativo.

2.2.1 Fundo Monetário Internacional (FMI)

Introduzimos este tópico com a Organização do Fundo Monetário Internacional, uma organização para a cooperação monetária global, perfazendo a integração de 187 países, com sede em Washington. A mesma conta com o objetivo declarado de esclarecer que a educação está sujeita às questões sociais e em virtude de estar ancorada na corrente econômica capitalista, os detentores do poder, são os que possuem capital e os que estabelecem formatos. Assim, num período neoliberal, pós-moderno existem articulações que perfazem a retração das políticas públicas sociais, com a restrição do poder estatal e negociam a assunção da mercadorização dos serviços, incentivados e condicionados a financiamentos globalmente.

Em relação a isso, temos como uma ação de destaque desta agenda internacional um evento organizado pelo FMI, o Consenso de Washington, realizado em 1989, que elaborou 10 ditames universais. Assim, os países que necessitem de empréstimos precisam adequar-se basicamente a estas regras, caso contrário, ficará comprometido, boicotado o adiantamento.

Dentre as quais, destacamos: “Focalização dos gastos públicos, em educação, saúde e infraestrutura. [...] Liberalização do comércio exterior para impulsionar a economia. Eliminação das restrições ao capital externo, permitindo investimento direto estrangeiro. Privatização, com a venda de empresas estatais”¹². De modo geral, estas regras articulavam não declaradamente, mas disfarçadamente, para outro tipo de ditadura, à da dependência financeira e a da aceitação ao capitalismo mundialmente, reforçando para o enfraquecimento do espaço público e a emergência da apropriação deste espaço pelo setor privatista.

É salutar lembrar que o FMI é um organismo que divulga a finalidade de zelar pela estabilidade econômica, no entanto, muitas vezes vemos que estabelece medidas que podem ampliar ainda mais o empobrecimento e as condições desumanas, quando tenta impor um modelo inadequado a países historicamente subdesenvolvidos, defasados economicamente. Há um distanciamento entre os ideais declarados e a sua real função. Assim, o FMI foi historicamente comandado por países europeus, sendo seus cinco maiores possuidores de cotas: os Estados Unidos, a Alemanha, o Japão, a França e o Reino Unido. Enfim, o FMI no Brasil teve enorme contribuição nas políticas educacionais no Octênio de Fernando Henrique Cardoso, sendo responsável pelo maior período de ingresso da rede privada no cenário da

¹² Dados retirados do endereço eletrônico: <<http://www.cefetsp.br/edu/eso/globalizacao/consenso.html>> e da página eletrônica do próprio FMI:< <http://www.imf.org/> > em 21 de agosto de 2010.

educação superior brasileira que será visto posteriormente, pois faremos um paralelo, nesta temática, entre a gestão deste presidente e a de Luiz Inácio Lula da Silva.

2.2.2 Banco Mundial (BM)

Ao iniciar este pequeno aprofundamento consideramos necessário identificar sucintamente quem é este órgão: Banco Mundial¹³, na tentativa de posteriormente compreender a causa e o interesse que o mesmo congrega ao elencar estratégias e definir prioridades sobre a educação e sobre outros serviços públicos sociais.

Assim, reportamos a concepção de Shiroma, Moraes e Evangelista (2004), debatida no tópico “*Os Arautos da Reforma e a Consolidação do Consenso: anos 1990*”.

Um banco define prioridade e estratégias para a educação. Surgido no pós-guerra, o Banco Mundial é um organismo multilateral de financiamento que conta com 176 países mutuários, inclusive o Brasil. Entretanto, são cinco os países que definem suas políticas: EUA, Japão, Alemanha, França e Reino Unido. Esses países participam com 38,2% dos recursos do Banco. Entre eles, os EUA detêm em torno de 20% dos recursos gerais e o Brasil aproximadamente 1,7%. A liderança norte-americana se concretiza também com a ocupação da presidência e pelo poder de veto que possui (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2004, p.61).

Conforme prescreve esta citação, o Banco Mundial foi criado após a Segunda Guerra Mundial, mais precisamente em 27 de dezembro de 1944, como uma organização internacional, sediada em Washington, nos Estados Unidos, com o intuito de financiar investimentos econômicos para reconstruir os países em desenvolvimento destruídos pela guerra mundial. Deste modo, é formado por 176 países, no entanto, quem define suas diretrizes são seus cinco maiores investidores, dentre eles o seu maior acionista é quem tem o poder de autorizar ou vetar as propostas, através do cargo de presidência, exercido continuamente por um Norte-Americano.

Mediante essa proposta de financiar investimentos econômicos dos países em desenvolvimento nos defrontamos com uma realidade contraditória entre países em ascensão, permeados por inúmeras questões limítrofes com a dos países desenvolvidos. Se formos

¹³ Informações deste organismo em sua página oficial:< <http://www.worldbank.org/>>.

comparar o país norte-americano, Estados Unidos da América (EUA) e os demais países europeus ocidentais ricos, desenvolvidos, perceberemos que desde sua historicidade com o Brasil e demais países latino-americanos, pobres e em desenvolvimento, teremos inúmeras divergências. No entanto, os Estados Unidos é um dos países norteadores do Banco Mundial e os países europeus do Fundo Monetário Internacional, prevendo que estes deveriam alavancar, propiciar empréstimos para os países em desenvolvimento e instigar as reformas de suas políticas, minimizando o papel de provedor e regulador do Estado e viabilizando a privatização da prestação de serviços públicos sociais, bem como a educação.

Conforme Melo (2003) enfatiza com propriedade:

No Brasil de hoje, as políticas para a educação superior seguem as recomendações do Banco Mundial (BM) para os países periféricos, qualificados como pobres, emprestadores e dependentes da ajuda internacional e que não teriam conseguido, durante o século XX, alcançar um desenvolvimento sustentável para os níveis internacionais de competição dos mercados, redirecionando-os para consolidar duas vocações específicas: o fortalecimento de universidades que priorizam o ensino de graduação, a partir do argumento da inclusão social dos estudantes pobres; e a criação de centros de excelência de inovação científica e tecnológica, nos quais os cientistas se capacitariam também para a gestão das políticas de inovação científica e tecnológica do país (MELO, 2003, p.125).

Para esclarecer acerca desse pensamento de Melo (2003) podemos afirmar que o Brasil, localizado na América do Sul é periférico e por estar em desenvolvimento, é considerado pobre, emprestador e dependente de investimentos externos. Assim, possui este perfil descrito em que deve fortalecer a educação superior como ensino e criar centros de excelência em pesquisa e inovações científicas e tecnológicas provavelmente para facilitar com que as pesquisas estejam subordinadas aos interesses hegemônicos.

O Banco Mundial ou *World Bank*, destaca-se como um dos organismos internacionais que maior enfatizou a privatização¹⁴, a implantação de recursos privados para o financiamento da educação superior, porque é o maior responsável como agente financiador da educação e das suas respectivas pesquisas. De acordo com o mesmo e o Fundo Monetário Internacional foi organizado um documento, concretizado em 1994, denominado como: “*Educação*

¹⁴ Segundo Durham e Sampaio (2000, p.8) “o termo privatização tem sido usado para designar experiências muito distintas. Visto frequentemente como resultado de uma conspiração neoliberal capitaneada pelo Banco Mundial, o termo privatização reúne, como aspectos de uma mesma realidade, ações e problemas muito diversos. No Brasil, por privatização entende-se tanto a cobrança de taxas e anuidades nas instituições públicas quanto a expansão das matrículas no setor privado (independentemente de um crescimento paralelo do setor público), todas as formas de análise e de propostas de controle de custos, assim como diferentes iniciativas de avaliação institucional”.

Superior: as lições da experiência”, segundo o qual, a educação superior precisa estar ancorada na perspectiva de ser eficiente, racional, competitiva e empreendedora no âmbito da prestação de serviço educacional comercializável.

Consideramos essencial reportar algumas prescrições deste documento descritas em espanhol, “*La Enseñanza Superior: las lecciones derivadas de la experiencia*”, (1994), mas transparentes, bem traduzidas, claras em relação aos ditames que impõe:

- *Fomentar la mayor diferenciación de las instituciones, incluido el desarrollo de instituciones privadas.*
- *Proporcionar incentivos para que las instituciones públicas diversifiquen las fuentes de financiamiento, por ejemplo, la participación de los estudiantes en los gastos y la estrecha vinculación entre el financiamiento fiscal y los resultados.*
- *Redefinir la función del gobierno en la enseñanza superior.*
- *Adoptar políticas que estén destinadas a otorgar prioridad a los objetivos de calidad y equidade (BANCO MUNDIAL, 1994, p.4).*

Conforme nitidamente descrevem estas recomendações, é importante diversificar as instituições de educação superior, incluindo o espaço a ser ocupado pelas privadas. Como também, estimula a cobrança de taxas nas instituições públicas, reportando a intenção de que o conhecimento seja um investimento produtivo, que gere rentabilidade, determinando ainda a redefinição da função estatal, adotando políticas que outorgam uma qualidade e equidade nebulosa, considerando os dizeres anteriores deste documento. A partir disso questionamos: Como haverá políticas de qualidade e equidade se estabelecem a diversificação de instituições? Como haverá equidade se até para as instituições públicas é proposto a cobrança de taxas? Qual o conceito de equidade pertinente a estes ditames?

Para ilustrar tal imbricamento trazemos as palavras de Ghisolfi (2004):

Dentre as soluções apontadas por agências multilaterais como o *World Bank* e o FMI, para a manutenção e expansão do sistema de educação superior no Brasil, figura a cobrança de mensalidades em todas as instituições. Nos projetos educacionais para a América Latina e o Caribe, o Banco Mundial recomenda em seus documentos que apenas o ensino fundamental seja gratuito. São muitas as aproximações feitas entre o sistema de ensino superior norte-americano e o brasileiro para construir argumentos que justifiquem a reforma e a privatização desse nível de educação no Brasil. A alegação de que o ensino superior norte-americano é privado serve de base, às vezes, para a defesa da implantação do mesmo modelo no Brasil (GHISOLFI, 2004, p.16).

Esta citação revela que a educação pública, gratuita, disseminada a toda a população deveria ser apenas o Ensino Fundamental. Enquanto que o Ensino Médio e o Superior deveriam ser privados, particulares, custeados, financiados por aqueles que desejassem seu acesso, abrindo um vasto campo para a atuação educativa mercantilista. Neste espaço em que o BM recomenda o recuo estatal deve haver a inserção de empresas privadas na oferta deste serviço, sugerindo que o mesmo possa ser de curta duração, com instituições politécnicas e inclusive utilizando o meio virtual, através da educação à distância.

De acordo com Melo (2003) ao ofertar ensino de graduação nestes moldes para as camadas populares seria ampliar indiscriminadamente a prestação desse serviço, a oferta desse “produto”:

Podemos afirmar que, para o Banco Mundial, a melhoria do acesso e o argumento da inclusão social dos estudantes pobres significa, de forma restrita, ampliar o número de vagas para os cursos de graduação de forma indiscriminada, a partir de qualquer meio possível; assim como melhoria da qualidade significa maior e melhor controle sobre os produtos de ensino-aprendizagem. Melhoria da relevância social e da eficiência, por sua vez, aparece claramente como forma de melhorar as relações das políticas públicas de educação, de ciência e tecnologia com o mercado, em todas as suas dimensões, em um movimento de submissão cada vez mais profundo de nossa educação superior às suas regras (MELO, 2003, p.135).

Nesse sentido, poderíamos elencar as diversas transformações pelas quais nossa educação superior vem passando para corresponder e submeter-se a estas regras dimensionadas pelo mercado e pela vocação empresarial. Assim, uma das recomendações do BM é de que os países em desenvolvimento enfrentem seus problemas de desigualdade, com a cobrança de taxas para seus usuários, exonerando do estado esta função de provedor e a responsabilidade pela democratização, demonstrando interesses de corporações empresariais particulares, em decadência do diálogo e a busca de soluções sociais.

Deste modo, ao defender o afastamento do Estado e a ascensão privada, o BM justifica esta medida em três argumentos centrais. O primeiro diz respeito à ampliação do número de vagas, através do envolvimento privado, o segundo alerta que o modelo de pesquisa, tornou-se inapropriado e que a competitividade propiciará a regulação, a qualidade e a eficiência, prevalecendo as melhores instituições. E por fim, o terceiro argumento é que com a entrada do setor privado o custo público irá baixar.

Esses argumentos centrais podem ser aprofundados ao consultar detalhadamente o documento de 2002, intitulado “*Educação Superior no Brasil: desafios e opções*”. Novamente, através de Melo (2003) entendemos que:

Entre 1998 e 2002, por meio de reuniões, oficinas e discussões sobre depoimentos de alguns gestores públicos brasileiros e a partir de pesquisas realizadas por consultores próprios, o Banco Mundial realizou estudo sobre o ensino superior no Brasil, com o título: *Higher education in Brazil: challenges and options (World Bank Country Study)* (Banco Mundial, 2002) (MELO, 2003, p.130).

No entanto, apesar de ostentarem este discurso de que a educação superior deve ser cobrada, segundo Ghisolfi (2004, p.96) “os Estados Unidos possuem o maior sistema de educação superior de massas do mundo porque contam com a participação ativa do poder público”. Assim, prescrevem contraditoriamente, a privatização de forma explosiva, a massificação financiada, em países de economia debilitada, tendo o seu sistema sustentado pelo poder estatal. Esta incoerência é reveladora, estimular aos demais algo que é inexistente em sua realidade, pois segundo o Departamento de Educação Norte-Americano, em pesquisas no ano de 2001, 76% das matrículas da sua educação superior eram financiadas pelo setor público, enquanto que no Brasil, pelos dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), em 2002, tínhamos no Brasil 69,8% do total de matrículas no setor privado.

Assim, ao alavancar financiamentos, verificamos que os países em desenvolvimento permanecem em débito com os países desenvolvidos, perpetuando a hegemonia e o quadro de dependência. De certo modo, ainda perpassa e introjeta a ideologia, o estigma de que os financiadores são os “bonzinhos”, na medida em que os países condicionados aos financiamentos serão postergados como “coitadinhos” e incapazes de superarem este paradigma.

2.2.3 Banco Interamericano para o Desenvolvimento (BID)

O Banco Interamericano para o Desenvolvimento¹⁵ é uma organização internacional, também localizada na cidade de Washington, nos Estados Unidos, sendo um organismo voltado para os problemas regionais, com o intuito de auxiliar no desenvolvimento e na maior equidade social da América Latina e do Caribe. Para tanto conta com 26 escritórios, um em cada país para facilitar o financiamento de programas e projetos.

Criado no ano de 1959, possuindo 48 membros, dentre os quais tendo os Estados Unidos como maior financiador, recebe críticas, pois, seus projetos são basicamente decididos por esse país sendo coerentes ou não, orientados por seus interesses. O BID tem o anseio de financiar projetos de desenvolvimento econômico, social e institucional, como também integrar os países membros.

Conforme Velloso (2000, p.45), para a concessão de empréstimos deste banco, deve transparecer no país, “a crença num quase-mercado no qual competem as instituições mais capazes” como também, descreve em seu documento de 1998, as instituições particulares recentemente criadas, são adequadas, apesar que “exibam profundas debilidades, a maior parte delas apresentam aquilo que a agenda da modernização requer: diferenciação institucional, financiamento privado, enormes melhorias nas medidas padrão de eficiência e limitado conflito político”.

Segundo este documento estas instituições que ainda não construíram uma tradição, conseguiriam se adequar com maior facilidade a esta inovadora realidade, com grande competitividade e contínuas mutações, criando para si esta identidade de instituição que se adapta a essa demanda da formação da mão de obra, sem causar conflitos políticos, ou seja, mantendo-se neutra, opondo-se à participação das questões políticas.

Este documento também enfatiza que o Estado deverá ir cedendo o lugar de suas verbas financiadoras para uma maior articulação entre o público e privado. Novamente, vemos uma contradição, pois, se realmente, o BID deseja a equidade social deveria priorizar por um poder público fortalecido que atendesse a toda a população indistintamente, democratizando a educação superior na formação concomitante, paralela de seres pensantes e eficientes na mão de obra. No entanto, o que observamos é o incentivo à fragmentação em

¹⁵ Para consultar maiores informações temos o site: <http://www.iadb.org/>.

instituições de excelência, diferenciadas, com qualidade e bom desempenho para a elite e instituições com debilidades profundas, com custos particulares, para às camadas populares que nestas condições estarão pré-determinadas a perpetuar a condição de servos deste sistema.

2.2.4 Organização Mundial do Comércio (OMC)

A Organização Mundial do Comércio¹⁶ é uma organização internacional que define as regras referentes ao comércio entre as mais diversas nações. Esta organização nasceu em 1995, para fortalecer ainda mais as negociações do Acordo Geral sobre Tarifas e Comércio (GATT), existente desde 1948. Esta associação possui 153 membros e sua sede é em Genebra, na Suíça. Nesta atuação de gerenciamento de acordos a OMC zela por alguns princípios, sendo eles: O Princípio da Não-Discriminação, o Princípio da Previsibilidade, o Princípio da Concorrência Leal, o Princípio da Proibição das Restrições Quantitativas e o Princípio do Tratamento Especial e Diferenciado para Países em Desenvolvimento.

Retratamos aqui esta organização, pois a mesma permitiu tratar a educação, como um bem comercializável, massacrando este serviço público, redimindo-a de patrimônio humanitário a negócio, a ser considerada como apenas mais uma atividade a ser explorada na perspectiva lucrativa, sem o seu devido comprometimento social, que até então lhe era creditado. Deste modo, destacamos que foi por sua influência que os países em desenvolvimento precisaram abrir suas fronteiras para a mercantilização da educação superior. Para que tal fato fosse possível, a Educação Superior foi incluída entre os doze serviços comerciais por ela regulamentados através do Acordo Geral sobre Comércio e Serviços (GATS).

Conforme Marília Morosini (2006), especialista no assunto internacionalização e transnacionalização da educação superior e responsável por organizar um “Dossiê: Política de Educação Superior no Brasil no contexto da Reforma Universitária”, em seu artigo intitulado “*Estado do Conhecimento sobre internacionalização da educação superior – conceitos e práticas*”, assim destaca:

¹⁶ Para maiores informações sugerimos a consulta do site: <http://www.wto.org/>.

É a partir da década de 1990, com o processo de globalização, que a internacionalização da educação superior vem se fortificando no panorama mundial. Tal afirmativa não mais se prende à função pesquisa, mas estende-se à função ensino. Corrobora para isto a tendência de categorizar a educação como serviço, com a sua consequente regulamentação pela OMC – Organização Mundial do Comércio (DIAS SOBRINHO, 2005), paralela ao predomínio da concepção de transnacionalização frente à consideração da educação como bem público, resguardada pela soberania do estado-nação (MOROSINI, 2006, p.2).

De acordo com o que Morosini (2006) ressalta em suas análises, com a globalização há uma agenda de “filantropia ideológica” internacional organizada pelos países desenvolvidos, enquanto que os demais países ficam subordinados aos seus propósitos, cumprindo seus interesses, que nem sempre condizem com as melhores ações pautadas na ética e na cidadania. Assim, a OMC colabora profundamente para instaurar um cenário de profunda crise e complexidade trazendo a perspectiva mercadológica para a expansão da educação superior. Todavia, com este extravasamento do econômico sobre o social, precisamos buscar políticas educacionais para que haja uma redefinição do papel estatal, como provedor e supervisor, ao invés do seu desaparecimento que seja resguardada a sua soberania.

Neste sentido, a OMC teve imensa influência na elaboração do Decreto nº 2.306, de 17 de agosto de 1997, o qual reconhece a educação superior como um bem comercializável, como uma mercadoria, um produto cultural negociável. Inclusive, em seu Artigo 5º estabelecendo uma divisão em duas categorias jurídicas: as públicas e as privadas. As primeiras, criadas ou incorporadas, mantidas pela União e as segundas pelo direito privado.

Sguissardi (2008), outro importante pesquisador no âmbito da educação superior, em seu artigo: *“Modelo de Expansão da Educação Superior no Brasil: predomínio privado/mercantil e desafios para a regulação e a formação universitária”*, em relação a esta classificação, destaca que as instituições de ordem da pessoa física e jurídica, do direito privado, são tratadas como empresas, com finalidade lucrativa e legislação equiparada. Assim retrata em seus dizeres:

As instituições privadas de ensino classificadas como particulares, em sentido estrito, com finalidades lucrativas, ainda que de natureza civil, quando mantidas e administradas por pessoa física, ficam submetidas ao regime de regulação mercantil, quanto aos encargos fiscais, para fiscais e trabalhistas, como se comerciais fossem, equiparados seus mantenedores e administradores ao comerciante em nome individual (SGUISSARDI, 2008, p.1001).

Como esclarece tal citação, as instituições privadas serão reguladas de forma mercantil, abstraindo parcialmente, do Estado esta função de regulador, de avaliador e de mantenedor de exigências de qualidade. Como também serão tratadas como outras empresas, por atuarem comercialmente. Deparamo-nos assim, com uma triste inquietação: a educação pode auxiliar na transformação social, sendo um produto negociável? Não é à toa que as universidades, instituições historicamente devotas ao ensino, à pesquisa e à extensão estão em crise¹⁷, pois é com esta nova configuração de instituições inescrupulosas que estão competindo. Essa competição não está necessariamente amparada na qualidade, mas na esperteza de ser a mais lucrativa, do sair-se bem financeiramente.

2.2.5 Organização para a Cooperação Econômica e o Desenvolvimento (OCDE)

A Organização para a Cooperação Econômica e o Desenvolvimento, tendo duas siglas (OCDE) pela tradução portuguesa ou (OECD) pela tradução inglesa é uma organização internacional formada por 32 países com o objetivo de grassar a democracia, por meio da economia de mercado e frear as desigualdades que permeiam o planeta. Sua sede é na cidade de Paris, na França. A mesma também teve origem ao término da Segunda Guerra Mundial, em 1948, na perspectiva salutar de auxiliar na reconstrução de países destroçados. No entanto, seus fóruns buscam dialogar sobre estratégias políticas, a fim de resolver problemas comuns em causas ambientais, econômicas e sociais.

Esta organização é composta, majoritariamente por países de economia de alta renda, considerados desenvolvidos e que possuem excelentes Índices de Desenvolvimento Humano (IDH), mensurados pela expectativa de vida, indicadores educacionais e pela renda per capita ou padrão de vida da população.

Entre os indicadores educacionais o mais renomado é o Programa para Avaliação Internacional de Estudantes (PISA), cujo programa avalia os conhecimentos em interpretação e leitura, matemática e ciência, através de um teste realizado aos 15 anos, faixa etária que se presume a conclusão do Ensino Fundamental. Fazendo comparações a nível mundial,

¹⁷ Sobre esta crise, Santos (1997, p.211) faz sua contribuição: “a crise de legitimidade que ocorre, assim, no momento em que se torna socialmente visível que a educação superior e a alta cultura são prerrogativas das classes superiores, altas. Quando a procura de educação deixa de ser uma reivindicação utópica e passa a ser uma aspiração socialmente legitimada, a universidade só pode legitimar-se, satisfazendo-a”.

estabelecendo as prioridades em que cada país deve assumir. De acordo com esta avaliação os países que garantiram os melhores percentuais foram: Finlândia, Hong Kong, Canadá, Taiwan, Estônia e Japão. Em 2006, o PISA realizou provas em 57 países e o Brasil, ficou em 54º lugar neste ranking, revelando péssima qualidade na educação fundamental. Conforme a organizadora OCDE, o PISA é o teste mais sério, rigoroso e confiável para mapear as habilidades intelectuais e compará-las internacionalmente.

Para o autor Morgado (2009, p.42) estas comparações demonstram “um processo de ocidentalização compulsiva do mundo, responsável pela tentativa de homogeneização das práticas culturais, o aumento do consumismo, a fragmentação de identidades, a perda de valores e o eclodir de novas formas de dominação”. Ou seja, através destes índices esta organização propõe que alguns países sejam vistos como modelos, na tentativa de uniformizar os níveis culturais e educacionais. No entanto comparar as realidades brasileiras e finlandesas é inquietante, pois as proporções territoriais, populacionais, de desenvolvimento e de investimento são absurdamente desproporcionais, as diferenças são bem acentuadas.

Em relação às ações executadas pela OCDE que influenciam a Educação Superior temos o Processo ou Declaração de Bolonha, um documento redigido por 29 países, representados por alguns de seus pensadores na União Europeia, em 1999, que propõe a criação de um ambiente europeu de Educação Superior. O mesmo revela certa busca por competitividade, atratividade, mobilidade e empregabilidade, tentando tornar o conhecimento como uma economia competitiva, como os espaços de excelência consolidados nos Estados Unidos da América e no Japão.

Para melhorar os índices europeus propõe um livre espaço de formação acadêmica, um corporativismo europeu, com facilidade para transferir matrículas, mobilidade, como também um barateamento dos cursos, com duração mais compacta, ao invés do interesse de expandir o patrimônio intelectual. Conforme estes preceitos as instituições da educação superior devem ser qualificadas profissionalmente para alavancar o crescimento econômico.

Através de uma entrevista realizada por Lucídio Bianchetti (2010) com Josep M. Blanch, da Universidade Autônoma de Barcelona (UAB), Blanch revela:

Em 1999, os ministros da Educação assinaram a ‘Declaração de Bolonha’. Em documentos como estes, se reatualiza a retórica sobre a universidade como espaço ‘universal’ de reflexão, de liberdade, de pesquisa, de expressão e de cátedra, de crítica, de autonomia com respeito aos poderes econômicos, políticos e ideológicos, de amor à verdade, à beleza e ao bem, à ciência e à sabedoria. Em segundo lugar, Bolonha significa um projeto de reorganização do ensino superior, de caráter global. Nesse sentido, a Declaração de Bolonha foi assinada por 46 países. Este projeto tem uma dupla face: a manifestamente acadêmica, que pretende integrar, unificar e estandardizar o ensino superior europeu para facilitar a mobilidade dos estudantes, e a efetiva integração europeia ao nível universitário e do mercado de trabalho. E, também, tem uma face econômica, que consiste em tornar operativas as consignas e recomendações emanadas do BM, do FMI e da OMC, que em nome da sustentabilidade financeira da universidade, propõem sutilmente a ‘economização’, a mercantilização, a empresarialização e o gerenciamento da universidade, com o pretexto de que é necessário ‘modernizá-la’, ‘desburocratizá-la’ e ‘abri-la ao mercado’. Porém, paralelamente a esta retórica, se vai introduzindo um discurso tecnológico e tecnocrático que vai impondo pautas, critérios e condições financeiras, técnicas, materiais e culturais, colocando no centro do sistema valores como eficiência, produtividade, competitividade, rentabilidade, análise custo-benefício, avaliação por resultados, gestão por objetivos (BIANCHETTI, 2010, p.270-271).

Neste sentido, Blanch expõe muito bem que existem dois lados na Declaração de Bolonha, o primeiro diz respeito à função histórica da universidade, como espaço da reflexão, da pesquisa, da crítica, da beleza e da sabedoria. Entretanto, o segundo lado, refere-se a ser um espaço mercadológico, com a abertura para o ingresso de valores como a eficiência, a produtividade, competitividade, rentabilidade, resultados, análise de custos e benefícios, numa perspectiva lucrativa. Este segundo lado, se sobrepõe ao primeiro, fazendo com que a perspectivas humana e social, sucumbam, sobressaindo os anseios economicistas.

Em outras palavras, o que a Declaração de Bolonha implicitamente sustenta é uma educação superior diferenciada, para a massificação deve ser barata, rápida, autossustentável, com formato semelhante, mercantilizada. Enquanto que para as elites devem ser de custo bem mais elevado, com estruturas e investigações mais aprofundadas, gerando uma empregabilidade diferenciada.

2.2.6 Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO)

A respectiva organização foi criada após a Segunda Guerra Mundial, fundada em 1945. Esta organização internacional conta com 192 países membros, aliados pela causa de

preservar a paz mundial, buscando a integridade dos direitos humanos, o desenvolvimento econômico oriundo dos investimentos da educação, ciência e da cultura.

De acordo com a UNESCO, em seus estudos, realizados entre 1993 e 1996, apresentados a princípio em 1995, com a reunião e convocação de especialistas de todo o mundo, organizando uma comissão internacional, sob a orientação do francês Jacques Delors, debatendo a Educação para o Século XXI, é apontada uma tendência internacional, (UNESCO, 1998, p.70-71), “[...] a procura da educação com fins econômicos, não parou de crescer na maior parte dos países. As comparações internacionais destacam a importância do capital humano, e, portanto, do investimento educativo para a produtividade”. Assim, estas linhas afirmam com propriedade que a dinâmica mercantilista de proporcionar a negociação da educação em empresas culturais, justificaria a necessidade mercadológica de trabalhadores melhor qualificados. Ou seja, gerando um círculo vicioso medíocre, propondo o investimento educativo para a produtividade, sem outros objetivos, de maior relevância.

Neste sentido, conforme Shiroma, Moraes e Evangelista (2004, p.57), o Relatório produzido sob a coordenação de Delors, revela que “o ensino superior [...] é visto como motor de desenvolvimento econômico, depositário e criador de conhecimento mediante o ensino e a pesquisa, *locus* da alta especialização adaptada à economia e à sociedade”. Também, no que tange ao ensino superior, indica, primeiro, maior articulação e integração entre universidades e empresas; segundo, maior articulação entre universidades e secretarias de educação para consolidar o acesso a formação superior dos docentes, sem esta titulação; terceiro, flexibilização na pós-graduação a fim de atender a clientela; em quarto, maior autonomia na gestão universitária, explicitando a captação de recursos próprios, a gestão profissional, patrimonial e a cooperação com o sistema produtivo.

Assim, analisando estas citações compreendemos que para a equipe de especialistas da UNESCO está claro que a educação superior está vinculada ao desenvolvimento econômico. Indicando, inclusive à mesma a articulação com empresas, secretarias de educação, a cooperação com o sistema produtivo e a captação de recursos para melhorar sua atuação.

Outra ação contemplada de grande relevância em sua agenda foi a Declaração Mundial para a Educação Superior – Conferência da UNESCO de 1998, a qual prescreve principalmente que a educação é um serviço público e que assim deve ser ofertada a todos, (UNESCO, 1998, p.16): “Nenhuma discriminação poderá ser aceita, ninguém pode ser excluído do ensino superior ou de seus campos de estudo, os níveis de graus e tipos de

instituições em razão da raça, sexo, língua, religião, idade ou devido a qualquer distinção social ou econômica ou deficiência física”.

Nesta direção, analisamos que a UNESCO, neste documento, ressalta sobre a necessidade de democratizarmos o acesso à educação em todas as suas dimensões promovendo a restrição de todas as discriminações. Pois, defende a premissa de que com uma educação cidadã, de qualidade, disponibilizando, disseminando, construindo e universalizando os conhecimentos a serviço da sociedade, os sujeitos podem superar suas condições de contrastes e serem inseridos nos espaços sociais. Assim, é necessário atuar na perspectiva de investir pesadamente em educação, para que as políticas públicas cumpram esta função, visando à superação das diversas formas de exclusão social.

Entre as várias organizações internacionais, a UNESCO é a que mais revela empenho, em prol da democratização do acesso e da permanência na educação superior privada, por meio da participação ativa estatal.

Deste modo, verificamos que há pressões internacionais acerca da expansão da educação superior, pois a democratização desta ainda parece forjar maior desenvolvimento. Atendendo a estas prescrições o próprio Ministério da Educação e Cultura (MEC), no ano de 2000, estabelece como uma das Metas na elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE), (2000, p.5), para o próximo decênio, o qual explicita: “À medida que o quadro social, político e econômico do início deste século se desenhava, a educação começava a se impor como condição fundamental para o desenvolvimento do País” e para atender a esta razão, o PNE tem por objetivos:

- a elevação global do nível da escolaridade da população;
- a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis;
- a redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e à permanência, com sucesso na educação pública e,
- democratização da gestão do ensino público, nos estabelecimentos oficiais, obedecendo aos princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (BRASIL, 2000, p.7).

Neste sentido, observamos que as finalidades do PNE coincidem com os ditames dos mecanismos internacionais no ensejo de aumentar o ingresso do percentual à Educação Superior e ampliar a prestação de seu serviço da profissionalização com qualidade para a população em geral, como também, é prevista uma explosão na demanda populacional, para ascender socialmente.

Segundo o Instituto Nacional de Pesquisa Educacional (INEP), este percentual de ingresso subiu atingindo em 2008, cerca de 13% da população, índice considerado baixo, em comparação com outros países desenvolvidos. O próprio PNE, aprovado em 2001, com metas previstas para serem atingidas por uma década, sendo até 2011, último ano de vigência, estipulava como meta o ingresso de 30% das pessoas com idade entre 18 e 24 anos, em todo o Brasil, na educação superior. Mas, considerando este índice, de 13%, registrado em 2008, após 7 anos, até 2011, podemos alcançar nesta proporção a metade desta previsão, em torno de 15%.

Em decorrência desta meta, percebemos que houve maior flexibilização, renovação e menor rigorosidade nas avaliações governamentais para o credenciamento de novas instituições e isto permitiu a elevação de outros rankings, outros índices que demonstram um crescimento exorbitante como é o caso da Educação Superior Privada, como também, a modalidade de ensino à distância, dos cursos sequenciais, ofertada por Centros ou Instituições de Ensino Superior e uma legislação diferenciada que as ampara, com critérios que revelam uma manipulação de interesses e uma seriedade duvidosa.

De acordo com índices do INEP, em 2004, o atendimento pelo setor público atingia 28,3% da população e o atendimento pelo setor privado era de 71,7%, demonstrando este, traços de ascendência. Com este enorme crescimento das instituições privadas empreendedoras, acaba por negar mais uma das metas estabelecidas no PNE 2000, a meta de ampliar a oferta da educação superior pública, sendo que a proporção de matrículas na mesma nunca deveria ser inferior a 40% e o setor privado, não poderia atuar com índices superiores de 60% dos ingressantes.

Assim, analisando com uma visão ampliada, podemos dizer que o Plano Nacional de Educação lida com a problemática do descrédito, pois boa parte de suas 35 metas propostas para a Educação Superior não passam de falácia e não foram contempladas.

2.3 As Aproximações e Diferenças entre Universidades e Instituições de Ensino Superior

Para realizar esta atividade de investigação entre as aproximações e diferenças existentes entre a Universidade e as Instituições de Ensino Superior, vamos conceituar e

localizar as funções desempenhadas por cada uma delas. As Universidades tem sua constituição histórica recente no Brasil, temporã, tardia, comparadas a outros países Europeus e Latino-Americanos. E ainda as diferentes universidades brasileiras revelam a cópia de modelos exteriores, apresentam formatos que seguiram a modelos diferenciados, impregnados de lacunas.

Consideramos interessante lembrar que de acordo com Rossato (2008, p.5), a universidade brasileira “nunca teve um modelo próprio, desde sua fundação, e que essa falta seria a principal causa de suas disfunções e de sua desorientação”, pois a mesma recebeu influências da Universidade da Pesquisa do modelo alemão, cujo autor principal foi Von Humboldt, da Universidade do Espírito inspirada no cardeal John Henry Newman do modelo inglês, da Universidade do Estado do modelo francês elaborado principalmente por Napoleão Bonaparte pensado na profissionalização, da Universidade Pragmática do modelo norte-americano principalmente com o pragmatismo e por fim da Universidade da Cultura, cujo berço foi Espanhol, baseado nos pensamentos de Ortega Y Gasset.

Através de Rossato (2008), no livro que escreve acerca dos Modelos da Universidade Brasileira de 1920 a 1968, temos que esta instituição não é uniforme e nem unívoca, pois ao longo de sua história assumia diferentes funções e feições, sem seguir um modelo único, mas plural, formando um hibridismo.

Novamente, segundo Rossato (2008, p.118) “o ensino superior brasileiro teve mais funções de preservação do que de transformação e foi condicionado por interesses políticos e econômicos, como reflexo de uma sociedade dualista constituída de senhores e dependentes, favorecidos e desfavorecidos”. Conforme o respeitável autor enfatiza, a educação superior brasileira teve uma trajetória de perpetuação, de reprodução do poder hegemônico, ou seja, favorecendo os grupos ou classes que estavam no poder. Incorporando este condicionamento dualista, com uma educação voltada para o intelecto ou para o trabalho, para a elite ou para o povo.

Rossato (2008) descreve que existia um modelo dual, porém a prioridade deste era a elite, os dirigentes. Entretanto, de acordo com Catani e Oliveira (2000), temos na década de 1990 o descortinar de algumas ações que evidenciam uma maior diversificação de modelos de instituições e da educação superior. Essa expansão proclama uma mudança de cenários, marcada pela passagem de uma educação para a elite, de excelência para agora com modelos diversificados uma educação das camadas populares, de massa. Essa reestruturação que

ocorre, principalmente no mandato presidencial de Fernando Henrique Cardoso é assim, concebida:

Desde o primeiro mandato do governo Fernando Henrique Cardoso (1995-1998) tem sido implementada uma série de políticas e um conjunto de medidas cotidianas que já configuram a existência de uma reestruturação da educação superior no Brasil que inclui, especialmente, um novo padrão de modernização e de gerenciamento para o campo universitário, inclusos no novo paradigma de produção capitalista e na reforma da administração pública do Estado. Nesse processo, coloca-se em discussão o conceito de universidade e, especialmente, a natureza e a relevância social das universidades públicas, em particular das federais. Além disso, o governo vem advogando e empreendendo ações que tornam o ensino superior brasileiro cada vez mais variado, flexível e competitivo, segundo a lógica do mercado, embora controlado e avaliado pelo Estado. Ocorre, porém, que esse empreendimento governamental tende a tornar o ensino superior ainda mais heterogêneo e desigual, em contraposição à construção de um modelo unificado e equilibrado que se perseguia através da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e que, historicamente, vinha buscando constituir-se em um sistema nacional mais integrado, homogêneo, convergente e afinado com o desenvolvimento econômico e social do país (CATANI; OLIVEIRA, 2000, p. 63-64).

Como Catani e Oliveira (2000) enfatizam, vivenciamos uma reestruturação, com um novo padrão de modernização, de gerenciamento, baseado na diversificação, na flexibilidade e na competitividade. Esta reformulação produz uma heterogeneidade, uma desigualdade que segundo estes teóricos não é bem vinda.

De acordo com Rossato (2006, p. 23) “buscando manter a dependência política e cultural até o século XVIII, o governo de Portugal impediu a instalação da imprensa e de instituições de nível superior, temendo o surgimento de ideias em movimentos de libertação”. Conforme transparece a educação superior desde o período colonial representava uma ameaça para os interesses portugueses, tanto é que a mesma teve origem com escolas e faculdades isoladas, não com universidades.

Como também, as Instituições de Ensino Superior (IES) mesmo com sua implantação mais recente, não possuem um legado a ser respeitado, demonstram a inexistência de um padrão único, um modelo restrito de constituição por elegerem um campo de atuação mais específico, geralmente na função do ensino, mas com dificuldade de existir um parâmetro unilateral.

A universidade historicamente é identificada como a instituição responsabilizada pela produção do saber e a divulgação da cultura acumulada, atuando na profissionalização e capacitação de recursos humanos em diversas áreas do conhecimento. Assim, consideramos

pertinente reportar o que define a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada em 1996, a Lei Nº 9.394, também conhecida como LDB. A qual estabelece no Capítulo IV da Educação Superior, uma definição legislativa para as universidades em seu artigo 52:

Art. 52. As universidades são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais do ensino superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, que se caracterizam por: I – produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional e nacional; II – um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado e doutorado; III – um terço do corpo docente em regime de tempo integral (BRASIL, 2006, p.18).

Em direção ao que rege a lei, podemos afirmar que a universidade centra-se ainda na premissa da indissociabilidade do ensino, da pesquisa e da extensão, passando a ser uma das modalidades de educação superior, já para as demais instituições isso não é necessário. Estas podem eleger a prioridade que mais se aproximar de seus interesses, geralmente a que considerarem mais coerente com sua proposta de atuação. Deste modo, observamos que majoritariamente as IES exercem suas atividades no ensino, sem voltar-se para a pesquisa e a extensão.

Nesse sentido, a universidade atende a indissociabilidade, não em hierarquia, mas em concomitância de serem relevantes três funções: o ensino, como construção, reapropriação e transmissão do conhecimento acumulado; a pesquisa, como investigação e produção de informações sistemáticas; e ainda a extensão, como a difusão e a contribuição de suas produções voltadas para o serviço comunitário, muitas vezes, em forma de assistência, de compromisso social.

Consideramos importante comentar o segundo e o terceiro inciso deste Artigo 52º, da LDB, ambos remetendo ao corpo docente como um dos critérios para a universidade manter seu status. Um referente à profissionalização do corpo docente, estabelecendo quantitativamente o percentual de um terço com titulação no nível de mestrado e doutorado e o outro, definindo sobre o regime de trabalho ser de tempo integral também reconhecido por ser de dedicação exclusiva.

Ao ser identificada como universidade, tal instituição tem autonomia para exercer uma série de funções, estipuladas no artigo 53º da LDB, tais como: criar, organizar e extinguir em

sua sede cursos e programas, fixar os currículos de seus cursos e programas, estabelecer planos, programas e projetos de pesquisa científica, de produção artística e atividades de extensão, fixar o número de vagas, elaborar e reformar estatutos e regimentos, conferir graus diplomas e outros títulos, firmar contratos, acordos e convênios, aprovar e executar, planos, programas e projetos de investimento, referentes a obras, serviços e aquisições em geral, bem como administrá-los, receber subvenções, doações, heranças, legados e cooperações financeiras resultantes de convênios com entidade públicas e privadas.

E ainda, como autonomia didático-científica atribui o poder aos seus colegiados de ensino e pesquisa, decidirem sobre criação, expansão, modificação e extinção dos cursos, ampliação e diminuição de vagas, elaboração da programação dos cursos, das pesquisas e atividades de extensão, contratação e dispensa de professores e construção do plano de carreira. Ou seja, ao conquistar o status de universidade, com sua autonomia abre um vasto campo de atuação.

Há também quem defina a universidade como ferramenta de poder. Enfatizando que a mesma poderá ser uma forma de reprodução da cultura dominante sendo um aparelho ideológico, ou poderá ser identificada como uma espécie de ameaça a tal forma de agir, sendo um elemento de transformação social denunciando a exploração na sociedade civil, à manipulação na sociedade política, a coação sobre as camadas populares vista na sociedade econômica.

Para auxiliar neste argumento trazemos o pensamento de Wanderley (1999), para o qual as finalidades básicas da universidade são o ensino, a pesquisa e a extensão.

A universidade é um lugar – mas não só ela - privilegiado para conhecer a cultura universal e as várias ciências, para criar e divulgar o saber, mas deve buscar uma identidade própria e uma adequação à realidade nacional. Suas finalidades básicas são o ensino, a pesquisa e a extensão. Ela é a instituição social que forma, de maneira sistemática e organizada, os profissionais, técnicos e intelectuais de nível superior que as sociedades necessitam. Situa-se na esfera da superestrutura, dentro da Sociedade Civil, mantendo vínculos com a Sociedade Política e a base econômica. Serve normalmente à manutenção do sistema dominante, mas pode também servir à transformação social. Deve ter ampla autonomia para cumprir as suas finalidades, garantindo o pluralismo de ideias e a liberdade de pensamento. Em alguns países cumpre papel destacado na formulação da política científica e tecnológica, na crítica das teorias que informam o desenvolvimento e no fornecimento de subsídios para a sua implementação e execução. Em todas as sociedades, mas principalmente nas dependentes, cabe-lhes exercer tarefas urgentes de compromisso social (WANDERLEY, 1999, p. 11).

De acordo com Wanderley (1999), a universidade não é um lugar exclusivo, mas importantíssimo para conhecer a cultura universal, criar e divulgar o saber sendo que possui o poder de escolha sobre sua atuação, como reprodutora ou transformadora das circunstâncias vigentes na sociedade devendo primar pelo compromisso social. Deste modo ao ser estabelecido que o saber, o conhecimento é uma premissa cuja omissão é impossibilitada, e ainda, a educação considerada um bem público, sua atuação é preparar os cidadãos para o compromisso com a sociedade, ou seja, capacitar, profissionalizar, ampliar sua capacidade cultural e cognitiva para posteriormente, retroalimentar uma sociedade melhor, mais igual, justa, digna para viver.

Neste sentido, Ristoff (2002), argumenta que o espaço universitário deve ser um espaço político, social e cultural, independentemente se o seu financiamento é público ou privado.

Uma universidade é antes de tudo uma instituição acadêmica, uma casa da educação. E, embora alguns pensem que não, é também um espaço político, social e cultural. Deve, pois, ser tratada como tal. Por ser uma instituição acadêmica, ela precisa favorecer os processos de ensino e aprendizagem, sustentar os esforços de pesquisa e ostentar uma atmosfera acadêmica multicultural, rica e diversificada. Da mesma forma, por ser uma instituição que presta sempre um serviço público, mesmo quando financiado pelo setor privado, ela é um espaço político, social e cultural. Neste espaço estão reproduzidos, em miniatura, os representantes de grupos de interesse da sociedade como um todo, alguns mais, outros menos. É, pois, um cenário de tensão, de conflito de agentes, de agências, de métodos e técnicas, de propósitos, de ações de forças representativas de grupos de interesses. A eficiência, a eficácia e a efetividade institucionais dependem diretamente desta compreensão. Conceber a universidade unicamente como um espaço burocrático ou unicamente como espaço político, ou ainda, unicamente como espaço científico-acadêmico equivale a distorcer a sua função e poderá, nos processos avaliativos, exigir dela procedimentos e resultados incompatíveis com a sua natureza (RISTOFF, 2002, p.17-18).

De acordo com Ristoff (2002) é atribuído ao espaço universitário a função de produzir os representantes dos mais variados grupos de interesse social, cada qual com suas posturas, nessa efervescência de seres humanos diferentes, onde além do profissionalismo deve haver a preocupação com a formação ética e cidadã. Este é seu metiê, atuar no processo produtivo de uma sociedade altamente mais humana. Assim, esclarece que é de sua natureza ser um espaço científico-acadêmico, político e por vezes burocrático, para alavancar a construção social.

Conforme a Resolução Nº 3¹⁸, de 14 de outubro de 2010, que regulamenta o artigo 52º da LDB, para manter o estatuto de universidade foram colocadas novas exigências, ampliando a rigorosidade, sendo elas: conceito institucional igual ou superior a quatro na última avaliação institucional externa do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), índice geral de cursos igual ou superior a quatro, na última divulgação oficial do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP), 60% dos cursos reconhecidos pelo Ministério da Educação e da Cultura (MEC) ou em reconhecimento, quatro programas de mestrado sendo ofertados regularmente e dois de doutorado e reconhecidos pelo MEC, compatibilidade do Plano de Desenvolvimento Institucional e do estatuto com a categoria de universidade, não ter sofrido penalidade nos últimos cinco anos, além de ter um terço do corpo docente com mestrado ou doutorado e em tempo integral ou dedicação exclusiva. Sendo que as instituições que não contemplem estas situações podem ser rebaixadas para centros universitários e faculdades.

Segundo a Resolução Nº 1,¹⁹ de 20 de Janeiro de 2010, que regulamenta a criação, o credenciamento e o credenciamento de centros universitários, estabelece que já possuam um funcionamento regular de seis anos, com a obtenção de conceito quatro na última avaliação do SINAES. Sendo que necessita preencher outras condições, como: mínimo de 20% do corpo docente contratado em tempo integral, mínimo de 33% do corpo docente com mestrado ou doutorado, mínimo de 8 cursos reconhecidos e com conceito satisfatório, plano de desenvolvimento institucional e proposta de estatuto compatível aos centros universitários, programas de extensão institucionalizado nas áreas abrangidas por seus cursos, programas de iniciação científica, profissional e até tecnológica, como também de iniciação a docência, plano de carreira e política de capacitação aos docentes, biblioteca com integração aos cursos, não ter firmado termo de saneamento de deficiências ou ter sofrido alguma penalidade pelo MEC.

Neste sentido, observamos que há uma maior rigorosidade e exigência para manter o estatuto de universidade e, em contrapartida, aos centros universitários e faculdades demonstram um nível diferente. Aparentemente as universidades são responsabilizadas com a produção e disseminação do saber, para tanto consolidadas suas atividades de pesquisa com a

¹⁸ Esta Resolução foi elaborada através do Ministério da Educação, do Conselho Nacional de Educação (CNE) e da Câmara de Educação Superior (CES), através do Presidente da CES e do CNE Sr. Paulo Speller e publicada no Diário oficial da União (DOU) em 15 de outubro de 2010.

¹⁹ Esta Resolução foi elaborada através de uma parceria entre o Ministério da Educação, o Conselho Nacional de Educação (CNE) e a Câmara de Educação Superior (CES), através do Presidente da CES e do CNE, Sr. Paulo Monteiro Vieira Braga Barone e publicada no Diário Oficial da União (DOU) em 21 de janeiro de 2010.

indispensável pauta de haver modalidades *stricto sensu*. Como também a docência é recrutada correspondendo a uma formação profissional mais elevada, com titulação maior. Essas características vêm a contribuir com a consolidação de uma postura acadêmica e profissional e um comprometimento ético e cidadão. Enquanto que aos centros universitários e faculdades há menores prerrogativas.

Constatamos que a Educação Superior universitária possui um formato de maior qualidade, pois a Universidade possui outra estrutura, conforme salienta o Artigo 52º da LDB, com profissionais melhor qualificados, com espaços de pesquisa que incentivam a participação dos próprios educandos e de certa forma, de acordo com o que sua história revela sendo construída na perspectiva de atender a um grupo restrito, privilegiado, a uma elite intelectual, que estará no topo da pirâmide cultural e social.

Enquanto que aos centros universitários e faculdades, é atribuída a tarefa de oportunizar acesso aos que até então estavam excluídos deste direito, ou seja, às camadas populares, de modo massivo, que possivelmente perpetuarão seu estatuto de base na pirâmide cultural e social.

Consideramos assim que ainda há uma defasagem conceitual quando atribuímos a este modo político e administrativo um viés democrático, pois a verdadeira democracia parte do princípio de igualdade de condições e de oportunidades para efetivar a justiça social. Correspondendo a este princípio seriam dispensáveis os processos seletivos de ingresso, todos, indistintamente, teriam a possibilidade de adentrar num curso de educação superior que considerassem adequado.

Essas mudanças entre Universidades e IES, provocaram certa concorrência entre ambas e afetaram a ideia da Universidade colocando a mesma em crise. Assim, temos algumas inquietações: A Universidade por concorrer com as demais Instituições de Educação Superior passará a ser ela mesma um mercado atuando como prestadora de serviços? Suas pesquisas voltam-se para a investigação na perspectiva de propiciar melhorias sociais ou ancoradas no paradigma econômico? A Universidade será influenciada pelas ideias econômicas de globalização e adotará critérios de produtividade, semelhante as demais agências empreendedoras? Para contemplar essas questões investigaremos o que nos fala Santos sobre isso.

2.4 A Crise da ideia de Universidade, segundo Boaventura de Sousa Santos

O professor português, doutor em Sociologia, pesquisador das temáticas: epistemologia, sociologia do direito, teoria pós-colonial, democracia, interculturalidade, globalização, movimentos sociais e direitos humanos, Boaventura de Sousa Santos²⁰ é considerado um dos grandes estudiosos das mudanças que vem ocorrendo nas últimas décadas com a universidade. Principalmente as alterações causadas pela restrição do financiamento estatal, e o tensionamento entre o público e o privado, compelindo a universidade a vivenciar uma transformação estrutural ao passar a ser produtora de informações rapidamente digeríveis e negociáveis, a ser uma mera agente profissionalizante, habilitando a mão de obra demandada pelo mercado, deturpando a real identidade da universidade que seria a produção e disseminação de conhecimentos, como instituição formativa.

Para Santos (1997) uma das problemáticas enfrentadas pela universidade é que ela deixou de produzir para o mercado e passou a ser ela mesma um mercado. Assim neste processo em que a universidade deve gerir seu sustento, ancorando suas finanças, deve ser gestada e administrada como uma empresa. Esta transformação ocorreu com o capitalismo, a globalização hegemônica, o neoliberalismo que trouxe desafios brutais, interferindo em todos os seus projetos. Se anteriormente uma universidade era um espaço bem delimitado, atualmente com a liberalização mundial do comércio e a educação sendo considerada um serviço fortemente ancorada na perspectiva lucrativa, a crise da ideia da universidade toma proporções globais.

Dessa forma, com a expansão da educação superior privada, a universidade, perde seus objetivos, descritos por Santos (1997), utilizando a definição de Karl Jaspers.

A verdade só é acessível a quem a procura sistematicamente, a investigação é o principal objetivo da universidade, porque o âmbito da verdade é muito maior que o da ciência, a universidade deve ser o centro da cultura, disponível para a educação do homem no seu todo; finalmente porque a verdade deve ser transmitida a universidade ensina e mesmo o ensino das aptidões profissionais deve ser orientado para a formação integral (SANTOS, 1997, p.188).

²⁰ Dados explicativos retirados da *home page*: <<http://www.boaventuradesousasantos.pt/pages/pt/cv-e-nota-biografica.php>>.

Nesse sentido, a universidade que historicamente era concebida como a unidade do conhecimento com a ascensão privada passa a desempenhar outras funções perdendo seu caráter investigativo social, cultural e de formação integral, restringindo-se a corresponder às demandas do mercado de trabalho. Assim, a investigação passa a concentrar-se em aspectos que propiciem rentabilidade econômica, elegendo pesquisas relacionadas à ampliação do faturamento, muitas vezes, menosprezando projetos de investigação de cunho social, ambiental e cultural. Conforme Chauí (2001), temos uma universidade como instituição social que exprime, revela e é determinada por esta sociedade:

Aceitação do critério de distribuição de recursos públicos para a pesquisa a partir da ideia de 'linhas de pesquisa', critério que faz sentido para as áreas que operam com grandes equipes de pesquisadores, mas que não faz nenhum sentido nas áreas de humanidades e nos campos de pesquisa teórica fundamental (CHAUÍ, 2001, p.35).

Com isso, observamos que a universidade brasileira absorve e exprime as concepções e práticas neoliberais. Deste modo, reconhecemos que a universidade é interpenetrada, por modelos de eficiência, produtividade e lucratividade, vistos anteriormente em outras organizações, impregnando economicamente suas funções e contaminando sua vocação social. Novamente reportamos Chauí (2001) para o diálogo, quando expressa:

Aceitação da ideia de modernização racionalizadora pela privatização e terceirização da atividade universitária, a universidade participando da economia e da sociedade como prestadora de serviços às empresas privadas, com total descaso pela pesquisa fundamental e de longo prazo (CHAUÍ, 2001, p.36).

Ou seja, com estas palavras Chauí (2001) expõe a estranha participação social que a universidade desempenha. A partir do momento que define a ideologia neoliberal como a sua verdade, apresentando-se como a prestadora de serviços para esta conjuntura, sendo conivente com a invasão do setor privado no espaço público.

Nesse sentido, Dias Sobrinho (1999, p.69), no livro "*A Universidade em Ruínas*", organizado por Hélió Trindade admite que a universidade fortalece o entendimento da educação como um elemento do mercado, e com isso, acaba retirando dela mesma a sua inalienável prerrogativa da crítica. "Como mais um elemento do mercado, a universidade não tem o afastamento necessário para o exercício da crítica. Tudo vai se passar, então, como se o mercado devesse ser naturalmente, espontaneamente, soberanamente, o organizador da

sociedade.” Em outras palavras, sem avaliar suas ações com criticidade estará tornando-se agregadora ao formato econômico impregnado com suas ideologias e promovendo a organização do mercado. Reforçando esta ideia o professor e pesquisador Pedro Goergen realiza uma aproximação em relação à identificação destas três crises da ideia de universidade, retomando o que Santos (1997) expõe.

Boaventura Sousa Santos fala de uma tríplice crise: crise de hegemonia, crise de legitimidade e crise institucional. (1997:190)²¹. O primeiro destes aspectos – o da hegemonia – aparentemente representa uma dimensão perdida da universidade tradicional. Diante do surgimento das novas instituições que também se encarregam de fomentar e disseminar o conhecimento, a universidade se vê obrigada a partilhar com elas seus encargos e tarefas. Centram-se, então, nas duas dimensões restantes – a legitimidade e a estrutura institucional- os esforços de construção de uma nova identidade. A identidade – o aspecto que mais nos interessa aqui – só pode ser reconquistada através de um processo de construção no contexto contemporâneo. Aos docentes universitários cabe parcela importante nesta tarefa: construir a universidade adaptada às condições de nossa época. É isso que se entende quando se fala de responsabilidade. [...] Docência e pesquisa são as peças centrais dessa política (GOERGEN, 2002, p.70).

De acordo com estes escritos, observamos que Goergen (2002) utiliza da elaboração de Santos, para confirmar que a universidade está mergulhada em uma crise. Esta crise tridimensional é um desafio a ser enfrentado socialmente, tendo em vista que esse embate emergiu pelas características neoliberais, de acúmulo de capital, pautadas na ambição econômica e mercadológica que influenciaram a universidade neste modelo a ser uma prestadora de serviços, em prol de seus empreendedores, distorcendo sua histórica função social.

Para melhor compreender as características de cada uma destas crises, faremos uma divisão, contemplando a cada uma individualmente, conforme Santos as identifica.

2.4.1 A Crise de Hegemonia

Historicamente a universidade constituiu-se com a função da formação das elites, como instituição única, relativamente afastada das demais, assegurando a articulação

²¹ SANTOS, Boaventura Sousa. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. 4.ed. São Paulo: Cortez, 1997.

intelectual de um grupo privilegiado de maneira exclusiva. A universidade reinava neste espaço, sem concorrência, no entanto, no final do século XIX, até os anos sessenta, novas organizações institucionais eclodiram, atendendo às reivindicações de democratização fazendo com que a universidade, neste parâmetro de excelência perdesse a centralidade.

Com este novo cenário, Santos (1997, p.193-200), enfatiza que se destacam três dicotomias: na relação alta cultura e cultura popular, entre educação e trabalho e entre teoria e prática. Na primeira dicotomia entre alta cultura e cultura popular nos explica que a universidade ao atuar com a elite atuava no campo de cultura-sujeito, atribuindo a este grupo o monopólio.

No entanto, ao iniciarem as matrículas pelas classes populares a universidade passa a incorporar outra dinâmica e abordar a cultura popular, que possui uma lógica diferenciada, no campo de cultura-objeto, pois, a produção, a distribuição e o consumo passam a ser de massa. Neste conflito, a alta-cultura perdeu espaço, sendo que com uma maior democratização perdeu de certa forma seu nível de qualidade, sendo mantida em universidades privilegiadas e criando outros modelos de universidades, com diferenciação-hierarquizada das melhores até as que trabalham de forma mais precária.

No Brasil, a partir da década de 1990, com a expansão da educação superior, majoritariamente na categoria privada e uma mudança do perfil dos acadêmicos, também se evidencia esta crise de hegemonia. Essa crise concretiza-se, na medida em que a universidade transforma seu metiê da alta cultura e inicia um processo de aceitação da cultura de massas, com a lógica da produção, do aligeiramento da formação, da redução curricular, minimizando custos e o tempo de dedicação aos estudos, perdendo na formação integral e científica e voltando-se mais para saberes técnicos²².

A segunda dicotomia educação e trabalho ocorre quando surgem instituições mais maleáveis, para atender ao sistema produtivo com cursos direcionados para estas demandas profissionais. Isso acontece, pois a universidade até então era responsável por formar a cultura pensante, dirigente, organizacional, a formação de caráter, modo de aculturação e socialização, entretanto, com este principiar de democratização e o ingresso popular ela precisa profissionalizar quem executa, com a educação para o trabalho e conhecimentos utilitários e aptidões técnicas. Assim, novamente há uma diferenciação interna na ideia da

²² De acordo com Santos (1997, p.194) “a produção da alta cultura permaneceu em grande medida controlada pelas universidades mais prestigiadas, enquanto as universidades de massas se limitaram à distribuição da alta-cultura ou, quando, a produziram, baixaram o nível de exigência e degradaram a qualidade”.

universidade, aquelas que antes priorizavam a educação para depois o ingresso no universo ocupacional trabalhista e aquelas que planejam educação e trabalho de forma concomitante. Nessa direção, na expansão da educação superior brasileira, temos a explosão de cursos de formação superior na modalidade tecnológica²³, uma modalidade, que surge após a Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9.394/1996), e num curto espaço de tempo assume grandes proporções, atendendo a esta demanda. Santos (1997), assim, esclarece:

A resposta da universidade a esta transformação consistiu em tentar compatibilizar no seu seio a educação humanística e a formação profissional e assim compensar a perda de centralidade cultural provocada pela emergência da cultura de massas com o reforço da centralidade na formação da força de trabalho especializada (SANTOS, 1997, p.196).

No entanto, analisando o enxugamento das propostas curriculares, para um processo mais aligeirado de formação, observamos que geralmente, a formação social e humanística é retirada da grade curricular, prevalecendo a formação técnica utilitária de imediata aplicabilidade.

Segundo Goergen (2002), o estudioso Santos ressalta que é necessário agir em prol de uma formação intelectual e moral ampla.

Boaventura Souza Santos mostra que se torna ‘cada vez mais importante fornecer aos estudantes uma formação cultural sólida e ampla, quadros teóricos e analíticos gerais, uma visão global do mundo e de suas transformações de modo a desenvolver neles o espírito crítico, a criatividade, a disponibilidade para a inovação, a ambição pessoal, a atitude positiva ante o trabalho árduo e em equipe, a capacidade de negociação que os preparem para enfrentar com êxito as exigências cada vez mais sofisticadas do processo produtivo’ (GOERGEN, 2002, p.92-93).

Ou seja, Santos (1997) insiste em afirmar que a crise de hegemonia, envolve a ação da universidade em confronto com o processo de produtividade, desejante por investigações aplicáveis economicamente e esquecendo ou menosprezando esta sólida formação cultural e o desenvolvimento da criticidade, criatividade e outras características.

A terceira dicotomia é a relação entre teoria e prática. A partir do século XIX o intuito da universidade é ser o lugar por excelência da produção do conhecimento científico, para

²³ A abordagem da modalidade tecnológica será melhor desenvolvida no item 3.3.3 deste trabalho, identificado como “Ascensão de novas modalidades de educação superior: educação tecnológica e educação à distância”.

tanto investindo exaustivamente na investigação e na pesquisa. Todavia, a sociedade demanda da universidade não um isolamento, mas uma investigação aplicada, em outras palavras, a sociedade econômica, a indústria requer uma conversão progressiva da ciência em força produtiva.

Como também, ela perde este espaço exclusivo de centro investigativo na medida em que outros centros surgem, tais como, os financiados pelas indústrias cujo objetivo primordial é a rentabilidade fazendo com que a cientificidade com perspectiva social se curve para os interesses lucrativos de eficiência na produtividade, restringindo a autonomia universitária, passando a ser cooperativa com pesquisas industriais. Estas experiências impõe o risco da perversão do sentido da sociedade em sua função social e comunitária.

Para reforçar esta concepção trazemos as palavras do respectivo autor:

Dado o modo como se reproduzem as contradições e as tensões nas dicotomias alta-cultura popular, educação-trabalho, teoria-prática, em processos sociais cada vez mais complexos e acelerados, a universidade não pode deixar de perder a centralidade, quer porque a seu lado vão surgindo outras instituições que lhe disputam com sucesso algumas das funções, quer porque, pressionada pela 'sobrecarga funcional', é obrigada a diferenciar-se internamente com o risco permanente de descaracterização. Daí a crise de hegemonia que tenho vindo a analisar. Os recursos de que a universidade dispõe são inadequados para resolver a crise, uma vez que os parâmetros desta transcendem em muito o âmbito universitário, mas tem sido até agora suficientes para impedir que a crise se aprofunde descontroladamente. Como resulta da análise precedente, a crise da hegemonia, é a mais ampla de todas as crises que a universidade atravessa, e de tal modo que está presente nas restantes (SANTOS, 1997, p.210).

Através desta contribuição, Santos (1997) enfatiza que a universidade precisa retomar a centralidade de suas funções, mesmo que ao seu lado, venham surgindo outras instituições que disputem espaço e pressionem a sua descaracterização. Assim, compreendemos que a universidade está em crise de hegemonia na medida em que vive o dilema de manter suas características iniciais e de conviver com a ascensão de modelos diferenciados de instituições que descaracterizam seus parâmetros, pois são fortemente influenciadas pela vocação empresarial. Ainda a profundidade desta crise avança quando há a percepção que a mesma não pode ser resolvida apenas pela universidade, mas que transcende a este espaço e torna-se uma preocupação social, visto que a democratização não é assegurada com qualidade, mas com certa precarização.

2.4.2 A Crise de Legitimidade

Esta crise ocorre, segundo Santos (1997) em concomitância com a crise de hegemonia, a partir do momento em que a universidade deixa de atuar apenas com a elite e amplia sua dimensão de atender as demais camadas sociais heterogêneas e incorpora a tentativa de promover a sua ascensão social.

A universidade moderna existia produzindo um conhecimento superior, elitista, isolada das camadas menos favorecidas. Contudo, as camadas menos favorecidas passam a exigir o direito à educação, sendo que de um Estado-liberal²⁴, passamos a ter um Estado-Providência²⁵, agindo na tentativa de legitimar esta reivindicação.

Estas novas circunstâncias fazem com que a universidade seja uma representação da democracia e da igualdade, pois, passa neste período a atender a uma nova composição social. A igualdade aqui descrita, porém, não é assegurada, pois a universidade torna-se uma instituição contraditória, ao ser historicamente de elite e com a “democratização” passa a receber as camadas populares, ao oferecer cursos de grande prestígio para uns e desvalorizados para outros. Esse modelo contraditório é revelado por Santos (1997, p.212), ao descrever que “a partir da década de sessenta, os estudos sociológicos foram revelando que a massificação da educação não alterava significativamente os padrões de desigualdade social”. Em consequência disto, a prioridade de democratizar o acesso às camadas populares hoje, em muitos países, tenha diminuído, comparativamente aos anos sessenta e setenta, pelas pesquisas da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE).

No caso brasileiro, ainda observamos critérios de seletividade das instituições públicas, como o vestibular, ou o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) que mantém a rigorosidade para o ingresso nas universidades públicas, no entanto, o ingresso flexível em determinadas instituições e universidades privadas, faz com que as mesmas atuem com um público, muitas vezes, sem conhecimentos elementares para adentrarem na academia, demonstrando que ao facilitar o acesso, não temos garantia de condições de qualidade.

O ilustre autor Santos (1997) revela algumas questões que o deixavam intrigado:

²⁴ O Estado Liberal é aquele pautado nos preceitos capitalistas, com anseios da globalização e articulado pelo modelo neoliberal, que acuado pensa que o mercado é o responsável por fazer todos os ajustes sociais.

²⁵ De acordo com Minto (2006, p.63) o Estado Providência é constituído pelo Estado de bem-estar social. No Brasil este Estado teve uma atuação formal, para não dizer limitada.

No momento que a procura da universidade deixou de ser apenas a procura de excelência e passou a ser também a procura de democracia e de igualdade, os limites da congruência entre os princípios da universidade e os princípios da democracia e da igualdade tornaram-se mais visíveis: como compatibilizar a democratização do acesso com os critérios de seleção interna? Como fazer interiorizar numa instituição que é, ela própria, uma 'sociedade de classes' os ideais de democracia e de igualdade? [...] Como é possível, em vez disso, adaptar os padrões de educação às novas circunstâncias sem promover a mediocridade e descaracterizar a universidade? (SANTOS, 1997, p.212).

Na sequência, o respectivo autor adverte que essa crise de legitimidade na tentativa de proporcionar à população democracia e igualdade, conseqüentemente projeta à universidade a estratificação e a diferenciação de modelos e cursos segundo a origem social do corpo estudantil, dualismo entre o ensino universitário e o ensino em instituições não-universitárias, diferenças entre universidades de elite e de massa, cursos prestigiados e desvalorizados, entre outras divergências.

2.4.3 A Crise Institucional

A terceira dimensão é a crise institucional, muito agravada nos últimos anos pela queda no orçamento estatal, desacelerando sua função de provedor, como também em decorrência do capitalismo desorganizado com a estagnação da produtividade industrial que traz abalos consideráveis e influencia a crise institucional universitária.

O estado com a deterioração dos investimentos em políticas públicas sociais, em particular a redução de verbas na educação, causou problemas com a carência/insuficiência financeira. Outro fator agravante visto no modelo brasileiro de financiamento gerando tensão foram as verbas minguadas a serem disputadas com as instituições privadas, onde as universidades públicas ficam expostas a se adequarem aos parâmetros da sua concorrência, na perspectiva de serem orientadas economicamente em detrimento do socialmente. Assim, as universidades precisaram encontrar soluções alternativas, como sendo uma delas a venda de suas funções para garimpar recursos e sustentarem suas despesas. Todavia, esta condição de fornecedoras, forma certo cooperativismo, pois as tornam dependentes aos ditames dos novos financiadores prejudicando e colocando em conflito sua autonomia universitária.

Como também, determinadas áreas da academia com conhecimentos aplicáveis recebem propostas de investimentos, como áreas da saúde, da agricultura, da construção civil de empresas multinacionais, disponibilizando significativas verbas para o desenvolvimento de projetos de pesquisa, negociando a divulgação de seus produtos em reciprocidade. No entanto, áreas da academia como as ciências humanas e sociais ficam à deriva, pois não interessam ao mercado.

Outra característica desta perda de estabilidade é que a sustentação e o orçamento dentro da universidade são bem diferenciados, fazendo com que certas áreas sejam melhor valorizadas provocando duelos, disputas pelo poder. Para exemplificar as áreas técnicas científicas conseguiriam produzir orçamentos maiores que as de conhecimento humano e social, trazendo inquietações, como se um conhecimento fosse privilegiado, superior ao outro.

Outra perspectiva desta crise institucional é de que o estado antes provedor passa a ser o avaliador. As universidades estão sendo avaliadas segundo seu rendimento, assemelhando-se e precisando se adequar às escalas industriais em que há a mensuração da produtividade. Mantem o estatuto de universidade, mas as cobranças são realizadas como se fossem empresas. Deparamo-nos ao nível da docência com uma correria para alimentar o currículo, produzir vorazmente, publicar, quantificar, mesmo sem haver qualidade e provocar mudanças sociais. Já para o nível dos discentes há o enxugamento curricular a fim de titular em tempo recorde, em prazos curtos e nesta redução de tempo é privilegiada a formação técnica à intelectual.

Dez anos após esta publicação, termos como mercadorização, privatização, produtividade são constantemente a pauta de discussão e analisamos quase que a extinção dos defensores das universidades como bem público de direito inalienável, que ostentam a bandeira da democratização e renunciam a proposta de massificação.

Em seu livro: *“A Universidade no Século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade”*, texto escrito em função dos debates sobre a Reforma Universitária do Ministério da Educação do Brasil, em 2004, Boaventura de Sousa Santos inicia afirmando que suas previsões se confirmaram.

Ao deixar de ser a única instituição no domínio do ensino superior e na produção de pesquisa, a universidade entrara numa crise de hegemonia. A segunda crise era a crise de legitimidade provocada pelo fato de a universidade ter deixado de ser uma instituição consensual em face da contradição entre a hierarquização dos saberes especializados através das restrições do acesso e da credenciação das competências, por um lado, e as exigências sociais e políticas da democratização da universidade e da reivindicação da igualdade de oportunidades para os filhos das classes populares, por outro. Finalmente, a crise institucional resultava da contradição entre a reivindicação da autonomia na definição dos valores e objetivos da universidade e a pressão crescente para submeter esta última a critérios de eficácia e de produtividade de natureza empresarial ou de responsabilidade social (SANTOS, 2004, p.8-9).

Deste modo, esclarece Santos (2004), a crise de hegemonia ocorre por deixar de ser a instituição intelectual exclusiva e passar a ser descaracterizada desta função. Como também surgem outros modelos de instituições atendendo a um público bem diferenciado da elite que era costumeiramente atendida. Já a crise de legitimidade é consequência da crescente segmentação do sistema universitário e pela crescente desvalorização dos diplomas universitários. E ainda, a crise institucional, com a perda de investimentos estatais, faz com que as universidades públicas percam sua autonomia e diminuam sua responsabilidade social ingressando em modelos empresariais, em decorrência da crise financeira, restringindo seu comprometimento social.

De encontro com esta crise, em que a universidade e a Educação Superior tornam-se elementos da produção do mercado, Buarque (1994) alerta sobre a necessidade da universidade reinventar sua missão dentro do processo civilizatório, reorientando a função e serventia do conhecimento.

Oscilando entre períodos de criação de pensamento novo e de ‘cartorização’ do saber, a universidade viveu momentos de euforia do trabalho realizado e de tédio da aceitação do saber dogmático. É a crise que vai mostrar a necessidade de uma reorientação do conhecimento e da realidade do mundo à qual este conhecimento serve. Vai forçar a universidade a buscar um novo caminho, a reencontrar seu destino. Vai fazê-la voltar a ser instrumento de transição. Vai fazê-la viver a contemporaneidade da mudança (BUARQUE, 1994, p.31-32).

Conforme Buarque (1994) é preciso ressignificar a função do conhecimento. Buscando, assim, um novo caminho direcionando-a para ser um fator de mudança social, de transição, de transformação.

Neste sentido, afirmamos que o tensionamento entre o público e a expansão da educação privada consolidou a crise da ideia de universidade. Resta agora, nos questionar sobre a avaliação das instituições, na tentativa que exijam qualidade indistintamente das categorias públicas e privadas. Como também, é importante que existam políticas públicas que envolvam as instituições privadas empreendedoras em projetos de comprometimento para que o aspecto econômico seja revertido em melhorias sociais.

Dando continuidade ao entendimento da demanda de Expansão da Educação Superior Brasileira, e o conseqüente tensionamento entre o público e o privado, no capítulo subsequente investigaremos acerca do questionamento: quais as aproximações e diferenças nas políticas públicas desenvolvidas nos octênios presidenciais de Fernando Henrique Cardoso e Luiz Inácio Lula da Silva? Pesquisando a contribuição de cada mandato para a ampliação ou a restrição da Educação Superior como bem público.

3. COMPARATIVO ENTRE AS GESTÕES PRESIDENCIAIS DOS OCTÊNIOS DE FERNANDO HENRIQUE CARDOSO (1995-2002) E LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA (2003-2010) PARA AS POLÍTICAS PÚBLICAS DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

“A política expansionista adotada, pelos governos de Fernando Henrique Cardoso e Luiz Inácio Lula da Silva, por meio da diversificação institucional e pelo aprofundamento da privatização do ensino superior, sem acréscimo de recursos públicos, apesar de ter promovido a expansão do acesso, não corresponde a grande demanda populacional existente, em especial, na faixa etária dos 18 aos 24 anos” (CHAVES; LIMA; MEDEIROS, 2008, p.345).

Neste capítulo investigaremos inicialmente as políticas públicas voltadas à Educação Superior desenvolvidas no mandato presidencial do Sociólogo Fernando Henrique Cardoso – representante do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) assumindo o cargo em 1º de janeiro de 1995 e concluído em 31 de dezembro de 2002. Durante seu octênio presidencial o Ministério da Educação foi coordenado pelo economista Paulo Renato Souza.

O segundo mandato presidencial a ser elucidado será o do Metalúrgico e Sindicalista Luiz Inácio Lula da Silva – representante de uma coligação liderada pelo Partido dos Trabalhadores (PT) assumindo o cargo em 1º de janeiro de 2003 até o dia 31 de dezembro de 2010. Neste octênio presidencial o Ministério da Educação foi coordenado primeiramente por Cristovam Buarque, engenheiro mecânico, economista, professor. Logo após por Tarso Genro, advogado e encerrando o mandato Fernando Haddad, bacharel em direito e mestre em economia.

3.1 As Políticas Públicas da Educação Superior na Gestão Presidencial de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002)

A ascensão à Presidência da República de Fernando Henrique Cardoso (FHC), sociólogo e cientista político, foi projetada ao instaurar no governo presidencial de Itamar Franco o Plano Real. Um pacote econômico elaborado sob sua responsabilidade como

Ministro da Fazenda que possibilitou o afastamento do congelamento de preços e salários adotados até então e o fim da inflação que causava uma insegurança generalizada.

Fernando Henrique Cardoso candidata-se à Presidência da República em 1994 e em 1998. Nestas eleições em que FHC conquista a Presidência em ambas seu principal adversário é Luiz Inácio Lula da Silva. Ao assumir a Presidência em 1995, como representante da situação, FHC tem como proposta dar continuidade as ações desenvolvidas por Itamar Franco no sentido de dar prosseguimento às políticas econômicas de exportação, programas de privatização de estatais, ampliação da economia globalizada, entre outras metas. A autora Neves (2006) enfatiza a postura de reestruturação estatal, como uma característica de destaque nos dois governos de Fernando Henrique Cardoso.

Essas administrações responsabilizaram-se prioritariamente por reestruturar o Estado em suas funções econômicas e política-ideológicas. De produtor direto de bens e serviços, o Estado passou a coordenador de iniciativas privadas, tanto na área econômica como no social. A privatização foi imposta como a principal política estatal. Na área social, a privatização foi complementada por políticas de descentralização, fragmentação e focalização (NEVES, 2006, p.82).

Assim, como esclarece Neves (2006), o Estado passou a delegar funções para iniciativas privadas. As políticas públicas nesta gestão caracterizaram-se pela descentralização, no caso da educação superior este espaço foi rapidamente ocupado pela categoria privada. Deste modo, a Educação Superior passa a ser objeto comercializável, produto mercantil a ser ofertado. Neste sentido, dentre as três funções que a Constituição Federal declarava indissociáveis para a universidade, sendo elas o ensino, a pesquisa e a extensão, as instituições privadas se apropriam prioritariamente do ensino, por ser mais facilmente negociável.

Conforme o autor Dias Sobrinho (1999) ressalta dentre as instituições universitárias privadas temos as confessionais e comunitárias que desenvolvem um trabalho comprometido em determinadas comunidades regionais, atuando em prol do serviço público e do bem-estar social. O mesmo autor tece severas críticas acerca do desenvolvimento afoito das universidades privadas embasadas apenas em princípios lucrativos.

Deve-se admitir que a universidade pública não dá conta de atender a toda a demanda universitária. Há, portanto, um espaço para as universidades privadas e muitas delas, especialmente as confessionais e comunitárias, já se instalaram com qualidade em algumas áreas e com inegável significação para as comunidades regionais. Essas que cumprem com qualidade os seus compromissos de sentido público merecem respeito. O que não pode acontecer é o desenvolvimento afoito da universidade privada lucrativa e de baixa qualidade, facilitado e fortalecido pela política de asfixia da pública. Inadmissível que a educação superior se transforme em um amplo sistema de empresas comerciais com pouca ou sem nenhuma responsabilidade quanto ao sentido social da educação. Também não há indícios de que esse sistema privado mercantilista esteja interessado em desenvolver a pesquisa, nem sequer se percebe que tenha condições e vontade para investir pesadamente em laboratórios e qualificação pessoal, a não ser dentro da lógica de fachada ou de marketing e nos limites das exigências burocráticas (DIAS SOBRINHO, 1999, p.71).

Dentre as universidades privadas principalmente as confessionais e comunitárias encontramos algumas que tiveram uma origem significativa para o desenvolvimento da região na qual estão implantadas. Da mesma forma, é admirável o comprometimento de algumas para com o aspecto social e a qualidade com que exercem suas funções. No entanto, algumas das universidades privadas que cresceram exaustivamente atuam apenas para a perspectiva lucrativa com funções de qualidade indesejável.

Para ilustrar esta informação sobre a expansão privada da educação superior, basta verificar o Censo do Ensino Superior realizado pelo MEC/INEP, fidedignamente interpretado por Sguissardi (2008).

No octênio 1994-2002 quase dobra o número das IES – 851 para 1.637 ou 92,4% de aumento, mas as IES públicas reduzem seu número em -10,5% contra um aumento de 127, 8% das IES privadas. A proporção, que em 1994 era de 25,6% públicas e 74,4% privadas, agora, em 2002, é de 11,9% públicas e 88,1% privadas (SGUISSARDI, 2008, p.999).

Conforme estes dados apresentam há um crescimento em proporções grandiosas das instituições privadas neste octênio. Quase duplicando o seu número, em contrapartida, reduzindo o número de instituições de financiamento público, apresentando déficit. Esse indicador corrobora com a afirmação de que o Brasil ostenta os maiores índices de iniciativa privada na Educação Superior da América Latina.

Para demonstrar este momento de privatização acentuada, detalharemos esta pesquisa, pela ordem dos planos ou da efetiva implantação de algumas políticas públicas para a educação superior desenvolvidas nesta gestão.

3.1.1 O Plano Diretor da Reforma do Estado ou Reforma Gerencial de 1995 (MARE)

Conforme já foi elucidado, o Governo FHC foi responsável por grande parte do acuoamento das funções estatais, da descentralização das estruturas organizacionais governamentais, creditando este espaço a parcerias de organizações sociais, civis, privadas, enfatizando que deste modo haveria maior autonomia, produtividade e responsabilidade social, em grande parte por estar obedecendo às orientações das agências financiadoras internacionais. Com este projeto o estado deixaria de ser executor ou prestador de serviços e passaria a subsidiar, sendo um regulador, avaliador do sistema.

Através do livro “*A Revolução Gerenciada*” de Paulo Renato Souza (2005, p.174), economista e Ministro da Educação, temos a seguinte explicação: “Na verdade, o governo procurava redefinir a essência da relação entre Estado e sistema de ensino superior. O Estado deveria diminuir sua função credenciadora de instituições de ensino e aumentar sua função avaliadora do ensino”.

No ano de 1995, representando estes anseios iniciou-se a Reforma do aparelho do Estado, da Gestão Pública ou Reforma Gerencial do Estado. Mais conhecida pela sigla que representa o Ministério da Administração e da Reforma do Estado (MARE). Primeiramente, o Ministério da Administração Federal responsabilizou-se pela sua execução e posteriormente esta função foi assumida pelo Ministério do Planejamento e da Gestão²⁶. A justificativa para essa reforma, aparentemente preocupada com o bom atendimento aos cidadãos, é expressa por Gandini e Riscal (2008, p.41), nos seguintes termos: “[...] melhorar o desempenho da máquina governamental para, ao final proporcionar serviços melhores para o benefício do cidadão”.

Entre as prioridades da mudança para o Programa Nacional de Publicização²⁷, como também ficou conhecido, está transferir a administração de hospitais, universidades, escolas técnicas, centros de pesquisas, bibliotecas e museus para novos gestores. O plano consistia em ser uma proposta para a administração destes espaços públicos passando a ser exercida por entidades, organizações, que receberiam recursos e teriam autonomia para realizar a gestão das universidades públicas. Ou seja, o estado transferiria verbas públicas para a sociedade

²⁶ Para obter um aprofundamento informacional acessar o site: <<http://www.bresserpereira.org.br/rgp.asp>>

²⁷ O termo Publicização foi criado para enfatizar que a responsabilidade do estado passaria para as mãos do público, da sociedade civil, delegando a função, inculindo a sentença de assim procurar administrar com maior autonomia e produtividade.

civil realizar a gestão e a prestação destes serviços, historicamente constituídos como serviços públicos, como se estivessem terceirizando essas ações caracterizadas semelhantemente às de assistência social.

Essa proposta era estimulada pelas agências, mecanismos financiadores internacionais, como uma maneira distorcida de privatização, alegando ser uma estratégia para a redução dos gastos públicos, pois assim, o governo custearia parcialmente estes serviços públicos e a sociedade civil, organizações não governamentais (ONGs) ou empresas privadas que fossem administrar poderiam utilizar outras ações para garantir a arrecadação de outros fundos que cobrissem os gastos. Com esta medida, estavam agindo em prol da descentralização administrativa. Vejamos a proposta desta reforma, através de Carvalho (2006).

A ação governamental direcionada às universidades públicas federais de maior importância foi o projeto de autonomia apresentado, em 1995, pelo Ministério da Administração e da Reforma do Estado (MARE). Em linhas gerais, este consistia em transformar o status jurídico das universidades públicas para organizações sociais, entidades públicas não-estatais, fundações de direito privado ou sociedades civis sem fins lucrativos. A interação entre o Estado e essas organizações sociais se daria por meio de um contrato de gestão, no qual estariam previstos os serviços que seriam prestados, as metas a serem atingidas e os recursos financeiros que deveriam ser transferidos, a cada ano, do governo para a organização. O documento preconizava a adoção de um modelo de administração gerencial para as instituições públicas (CARVALHO, 2006, p.127-128).

Conforme nos alerta Carvalho (2006), o Estado estaria delegando sua função de administrador a outros, enfatizando que as universidades públicas federais, teriam maior autonomia para realizarem suas atividades, como também a população teria maior oportunidade de participar. No entanto, é inquietante analisar que historicamente instituições devotas ao público, sejam intrigantemente administradas por terceiros. Antes, compreendíamos que o Estado, representante da *Polis* era comprometido com os interesses da população, mas agora uma questão surge em relação às organizações privadas. Será que estas possuem projetos coerentes com as necessidades da sociedade ou são orientadas por outros valores mercantis?

Um Estado, centralizado e forte, passa a ser mínimo, descentralizado e empobrecido, reduzindo seu papel de provedor e cortando as verbas com as áreas sociais, sujeitando-se a medidas que restringem ainda mais o seu poder administrativo. E se não bastasse essa transferência apenas administrativa, inúmeras instituições foram privatizadas na tentativa de

angariar fundos e renegociar prazos e juros, caso fossem insuficientes os recursos para sanar as altas dívidas internas e externas.

Em relação com as recomendações estabelecidas pelas entidades internacionais FHC atende com fidelidade, sendo que seu governo acaba levando a fama de antissocial por reduzir drasticamente as verbas com a prestação de serviços sociais. Esse modo de agir corrobora para que ao término de sua gestão sejam vistos índices alarmantes de desigualdades socioeconômicas e de desemprego, como assinala no balanço de seu governo o autor Lima (2006).

Ao longo do governo de Fernando Henrique Cardoso, os cortes de verbas públicas com as áreas sociais; o aprofundamento da política de privatização; as altas taxas de juros; o contingenciamento do Orçamento Geral da União para o pagamento das dívidas externa e interna, sob a direção dos organismos internacionais do capital, ampliam o desemprego e as desigualdades sociais e econômicas no nosso país. Esses organismos internacionais realizam um conjunto de empréstimos aos países periféricos, como o Brasil, condicionando-os à execução de reformas econômicas e políticas ordenadas pela redução da alocação da verba pública para financiamento das políticas sociais, sob a aparência de resolução de uma suposta crise fiscal do Estado (Leher, 1998). Para o projeto burguês de sociabilidade, o Estado, na periferia do sistema, deve financiar e implementar políticas focalizadas no 'alívio da pobreza extrema' e efetivar um conjunto de parcerias com o setor privado, brasileiro e internacional, para o financiamento e implementação das políticas consideradas como setores não-exclusivos do Estado, identificadas pelo conceito de público não-estatal, expresso no Plano Diretor da Reforma do Estado, elaborado no governo Cardoso (MARE, 1995) (LIMA, 2006, p.30).

De acordo com Lima (2006), identificamos profundos impactos causados pelas políticas públicas adotadas nesta gestão presidencial. Nesta administração o estado aceitou reduzir seu papel funcional e se afastou, ocupando a periferia do sistema, deixando este espaço para ser apropriado pelos setores privados, paulatinamente, com o acúmulo de capital e com a exploração propiciando a maximização das desigualdades. Uma nova concepção entrou em cena, o público não estatal, por ser um serviço prestado para o bem-estar da população, adquirido constitucionalmente como direito assegurado, essencial para seu desenvolvimento e o mesmo deixou de ser realizado com exclusividade da função estatal. Enfim, uma reforma que escancara a todos as debilidades do estado, a crise que o mesmo enfrenta e a ampliação do poder privado na prestação de serviços sociais.

3.1.2 A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei Nº 9394/1996)

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394 aprovada em 20 de dezembro de 1996, teve um longo processo de discussão e de elaboração. Mas a condução dada pelo governo de FHC ao assumir a presidência faz com que a mesma tomasse rumos opostos. Esta Lei estava em discussão desde a década anterior, no entanto, os anseios da população em relação à educação, tinham sido sintetizados nas reivindicações de Dermeval Saviani. Porém, o projeto de lei aprovado correspondia ao do senador Darcy Ribeiro, representante do Partido Democrático Trabalhista (PDT/RJ), não contemplando as necessidades elencadas no projeto de Saviani, tal lei foi sancionada apesar de ser escrita, com uma redação final de modo aligeirada.

Como assinala Cury, (2008, p.23) “imprecisões terminológicas reforçaram a necessidade de uma hermenêutica que viabilizasse um novo texto legal”. E continua prescrevendo que por causa desta redação apressada, em 10 anos a LDB já acumulou 24 alterações, sendo 23 delas na parte da Educação Básica, e uma na Educação Superior, acumulando a promulgação de mais 11 leis e 10 decretos, alterando em 10 anos, cerca de 24% do texto original. Esse relato revela a ineficiência do texto original.

Cabe lembrar que uma legislação desta natureza define os rumos da educação, pois é uma fonte legal para a regulamentação, a organização, a delimitação de direitos, responsabilidades, definindo competências e incumbências em relação ao funcionamento, dando diretrizes e bases que norteiam a educação em espaços formais e informais porque concebe a educação como formação abrangente. Essa lei, considerada a Carta Magna, foi um marco na educação brasileira, principalmente ao que diz respeito à Educação Superior, alavancando a expansão do sistema, dependente dos investimentos privados, abrindo as portas educacionais para iniciativas mercadológicas, neoliberais, demonstrando uma perfeita sintonia com a cartilha proposta pelos organismos internacionais.

A respectiva lei, no Artigo 21º expressa que a Educação Nacional, possui dois níveis escolares e enfatiza a segmentação entre eles. O primeiro é o da Educação Básica, compreendendo a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio e o segundo nível é o da Educação Superior.

Também, marcou significativas transformações para a Educação Superior, principalmente no que diz respeito ao foco deste trabalho: a expansão e o tensionamento

público e privado, devido a expressiva flexibilidade que viabilizou. A respectiva legislação, ao nascer numa época de descrédito estatal, abre um vasto caminho para a mercantilização educacional, fecundando um amplo terreno para a implantação das propostas privadas de educação superior já difundidas internacionalmente.

Esta lei retrata a influência dos organismos internacionais, adotando seu receituário, inculcando preceitos neoliberais, segundo os quais cada cidadão é um consumidor em potencial. Ou seja, é um sujeito que necessita adequar-se às regras do sistema e consequentemente consumir os produtos mercantis ofertados. Para haver este consumo, instituições privadas são vistas como as empreendedoras responsáveis por proporcionar ao país um novo impulso ao desenvolvimento social e econômico. Enquanto que o Estado tem apenas o poder de regulador.

Giolo (2009) ao estabelecer um paralelo entre os dizeres da Constituição Federal de 1988 e a LDB, afirma que há uma inversão no dever de propiciar a educação, na Constituição enfoca primordialmente o estado como responsável, já na LDB a prioridade é atribuída à família.

No *caput* do Art. 2º da LDB de 1996, se diz: ‘A educação, dever da família e do estado [...]’. Há aqui uma sutil diferença em relação ao que sobre isso, reza a Constituição Federal de 1988, no Art. 205 ‘A educação, direito de todos e dever do Estado e da família [...]’. Ao antepor a família ao estado na ordem das instituições que tem o dever de proporcionar a educação ao povo brasileiro, a LDB sinaliza que, em algum momento ou em alguma dimensão, a responsabilidade privada seria preferida em relação à responsabilidade pública. Isso se deu, de modo especial no ensino superior de graduação (GIOLO, 2009, p.3).

Com este pensamento podemos compreender que quando a responsabilidade do estado é repassada aos demais, alguém precisa assumi-la e nos casos em que há a omissão de todas as esferas há sujeitos lesados, prejudicados. Nesse sentido, principalmente na educação superior nos deparamos com um público desejante por vagas em instituições públicas e, no entanto necessitando juntamente com sua família financiar seu direito aos estudos.

Desta maneira a Lei estabelece já em seu Artigo 3º, referente aos princípios do ensino, no inciso V: “coexistência de instituições públicas e privadas de ensino”. Este esclarecimento revela a fonte de financiamento, porém esta distinção superficialmente de pouca diferenciação, num aprofundamento de investigação norteia mudanças significativas. Ao compreender que nas instituições públicas o ensino é tido como bem público, de direito social

e nas privadas é tido como um produto comercializável, atrelando ao mesmo a oportunidade de gerar lucro.

Posteriormente, no Artigo 19º esclarece que as instituições de ensino são classificadas em duas categorias administrativas, no inciso I: “públicas, assim entendidas as criadas ou incorporadas, mantidas e administradas pelo Poder Público”. E, na sequência, no inciso II: “privadas, assim entendidas as mantidas e administradas por pessoas físicas e jurídicas de direito privado”. No Artigo 20º há uma subdivisão entre as instituições privadas, um tanto quanto obscura, não identificando com clareza suas divergências, mas indicando que podem ser: particulares, comunitárias, confessionais e filantrópicas. Sendo que ao lermos o item referente às particulares, subentende-se, que estas tem finalidade lucrativa.

De acordo com a LDB, também podemos classificar as Instituições de Ensino Superior (IES), pela sua organização acadêmica, podendo ser consideradas: universidades, centros universitários, faculdades integradas, faculdades, instituições superiores ou escolas superiores. Como também existem os centros de educação tecnológica e os centros destinados exclusivamente à formação de professores.

Outra característica significativa desta lei é a descentralização do poder federal, delegando funções, atribuindo a responsabilidade e repassando a competência aos estados e municípios. Para a União, no entanto, é mantida a responsabilidade da coordenação destes sistemas de ensino.

Segundo a LDB em seu capítulo IV, intitulado “Da Educação Superior” no Artigo 43º, os objetivos da educação superior são:

Art. 43º. A educação superior tem por finalidade:

- I- estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;
- II- formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;
- III- incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;
- IV- promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;
- V- suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;
- VI- estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e os regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;
- VII- promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição (BRASIL,1996, p.16).

Dessa forma, observamos que as finalidades da educação superior são inúmeras, desde a apropriação do conhecimento, o desenvolvimento científico individual, o incentivo à pesquisa, a emancipação intelectual, a formação de pensadores, até a responsabilidade social mediante as produções científicas que são realizadas, mas resta a inquietação: será que as instituições de educação superior cumprem essas finalidades na íntegra ou apenas parcialmente?

De modo geral, salientamos que a LDB alinhou profundas transformações no acesso, na organização acadêmica, na formação profissional, no financiamento privado e na adequação aos ditames da internacionalização. Destacamos a maneira como impulsionou o processo expansionista privado, conseguindo ancorar novos rumos, principalmente para a educação superior brasileira ao viabilizar o acesso diferenciado, ao estabelecer processos seletivos, ao invés somente dos vestibulares, ao organizar modelos diversificados, como cursos sequenciais, cursos tecnológicos em centros universitários, modificando o percurso realizado até então.

Ao observarmos estes avanços, no entanto, evidenciamos que ainda existem desafios para a Educação Superior, que fogem a esta legislação e precisam ser refletidos e discutidos em caráter de reforma. Reforma que está em processo, sendo conduzida para arquitetar algumas possibilidades, no intuito de superar os desequilíbrios gerados como não só o acesso a ser contemplado, mas a permanência na educação superior de grande parte da população

excluída. Como também ampliar os investimentos públicos na tentativa de amenizar os impulsos mercadológicos e da reapropriação estatal do seu financiamento, na implantação de novas instituições públicas, elaboração de critérios avaliativos de qualidade, condizentes com um padrão a ser estabelecido, que garantam uma oferta comprometida com a sociedade, entre outras necessidades.

3.1.3 O Plano Nacional de Educação (PNE/2001)

O Plano Nacional de Educação²⁸ (PNE) foi uma exigência expressa na Constituição Federal de 1988, no seu Art. 214º, posteriormente, também requerido pela LDB 9394/2006. Mas, o mesmo não revelava ser interessante para as normativas do governo FHC, por isso foi sendo postergado, pode-se afirmar ainda, que o PNE só foi debatido às custas de muita pressão social e reivindicações populares, pois para as políticas desta gestão, as perspectivas do projeto democrático e popular eram contradizentes com suas investidas neoliberais, amparadas nas ideologias do capital externo e as ideologias de classe dominante incutidas em suas diretrizes e metas como plano de governo. Valente e Romano (2002) expressam como surgiu o debate e a mobilização para sua implantação.

O Plano Nacional de Educação, elaborado segundo a vontade popular, para definir a intervenção plurianual do Poder público e da sociedade, é antiga exigência de diversos e relevantes segmentos sociais. Em 9 de janeiro de 2001, o presidente da República sancionou com nove vetos, a Lei nº 10.172/2001, que aprova o PNE. [...] Essa não foi uma lei originada de um projeto que tivesse trâmite corriqueiro no parlamento federal. Ao contrário, ela surgiu da pressão social produzida pelo 'Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública'. As inúmeras entidades ali presentes forçaram o governo a se mover ao darem entrada, na Câmara dos Deputados, em 10 de fevereiro de 1998, no Plano Nacional de Educação, elaborado coletivamente por educadores, estudantes, pais de alunos, etc., nos I e II Congressos Nacionais de Educação. O plano, conhecido como PNE da *Sociedade Brasileira*, consubstanciou-se no Projeto de Lei nº 4.155/98, encabeçado pelo deputado Ivan Valente e subscrito por mais de 70 parlamentares e todos os líderes dos partidos de oposição da Câmara dos Deputados (VALENTE; ROMANO, 2002, p.2).

²⁸ Para maiores esclarecimentos sugerimos o texto de Jorge F. Hermida, intitulado: "O Plano Nacional de Educação (Lei 10.172), de 9 de janeiro de 2001". Localizado em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602006000100015&lng=pt&nrm=iso>.

Como revelam, a primeira proposta do Plano Nacional de Educação foi apresentada pelo deputado federal Ivan Valente, representante do PT/SP, no entanto, por trazer anseios da população e ser oposto aos anseios do governo privilegiando a manutenção da hegemonia, seu projeto foi considerado utópico pelos demais deputados da situação que eram maioria parlamentar e desejavam algo mais realista. Assim, após este movimento ativo da sociedade civil, representada por Valente, surge a proposta do deputado eleito relator Nelson Marchezán do PSDB/RS. No entanto, a sociedade mobiliza-se e reivindica audiência pública para interagir com a elaboração deste plano, as audiências aconteceram, mas seus ideais foram descartados revelando um Poder Executivo altamente autoritário.

Os autores Valente e Romano (2002) descrevem que havia dois projetos contraditórios, o da sociedade e o do governo:

O PNE da Sociedade Brasileira reivindicava o fortalecimento da escola pública estatal e a plena democratização da gestão educacional, como eixo do esforço para se universalizar a educação básica. Isso implicaria por objetivos, metas e meios audaciosos, incluindo a ampliação do gasto público total para a manutenção e o desenvolvimento do ensino público. [...] O PNE do governo insistia na permanência da atual política educacional e nos seus dois pilares fundamentais: máxima centralização, particularmente na esfera federal, da formulação e da gestão política educacional, com o progressivo abandono pelo Estado, das tarefas de manter e desenvolver o ensino, transferindo-as, sempre que possível, para a sociedade (VALENTE; ROMANO, 2002, p.3-4).

Conforme evidenciamos o PNE da sociedade tinha princípios distintos do PNE do governo. Podemos afirmar que o PNE da sociedade voltava-se para a universalização e a cobrança para que o Estado fosse mais generoso com os gastos públicos na educação. No entanto, o PNE articulado pelo governo estabelecia centralização e o repasse das responsabilidades estatais para a sociedade civil.

O Plano Nacional de Educação (PNE) foi aprovado em 1ª instância em 14 de junho do ano de 2000, e obteve sua sanção consumada em 09 de janeiro de 2001, possuindo nove vetos presidenciais, como Lei nº 10.172. O respectivo plano entrou em vigência em 2001, após debates e embates, com a previsão de durabilidade por 10 anos, ou seja, com metas válidas e a serem cumpridas até dezembro de 2010, propondo realizar avaliações periódicas para analisar suas conquistas.

Focaremos aqui um recorte privilegiando a parte que contempla a Educação Superior no PNE, segmentada em Diagnóstico; Diretrizes; Objetivos e Metas; e Financiamento e

Gestão da Educação Superior. Assim, a princípio, explicitaremos que dentre os nove vetos, quatro incidiam sobre a Educação Superior e o investimento de recursos federais, comprometendo o orçamento e a participação da União. Vejamos sobre o que incidiam tais vetos, conforme os autores Valente e Romano (2002).

Especificamente na meta que determinava que o número de vagas do ensino superior público não poderia ser menor que 40% do total deste nível de ensino; na que subvinculava 75% dos recursos da união voltados para manutenção e desenvolvimento do ensino à manutenção e expansão da rede federal de ensino superior; na que determinava a ampliação do programa de crédito educativo a 30% dos alunos da rede privada, e na que determinava a implantação de planos gerais de carreira para os funcionários das universidades federais. Outro veto incidiu sobre a meta que mandava ampliar o financiamento público à pesquisa científica e tecnológica (VALENTE; ROMANO, 2002, p.10).

Em relação a estes vetos, compreendemos claramente o jogo de interesses que ancorava as políticas públicas da gestão presidencial de FHC. O primeiro veto era sobre a ampliação de vagas públicas na educação superior, essa meta contrariava sua ideologia de liberalização aos empreendimentos mercantis, como também iria se opor ao recuo de investimentos a nível federal, atendendo ao alinhamento do Banco Mundial. No entanto, esclarecendo as razões do veto o Presidente afirma que tal proposta não está em consonância com o texto constitucional, podendo causar impactos na Lei Orçamentária e na Lei de Responsabilidade Fiscal.

O segundo veto priorizava 75% dos investimentos federais com educação superior, no entanto, como prevê a agenda do Banco Mundial, a gestão deveria preocupar-se mais com a educação básica, com priorização sistemática do ensino fundamental, em detrimento dos demais níveis. Como razões do veto o Presidente alega ser necessário a distribuição e o atendimento a todos os níveis.

O terceiro veto previa ampliação do financiamento de crédito educativo, para alunos da rede privada, compreende-se que esse auxílio seria em benefício às camadas sociais com menores recursos, como também a implantação de planos de carreira aos funcionários federais causaria alterações orçamentárias ao sistema federal. Como razões do veto, o Presidente alega não haver indicação da fonte deste custeio, assim, não podendo assegurar a ampliação deste financiamento.

O quarto veto tratava de financiar pesquisas científicas e tecnológicas, comprometendo também recursos federais, demonstrando a resistência, a falta de prioridade e consolidando esta negação. Como razões deste veto, o Presidente expõe contrariar o interesse público por não respeitar o disposto na Lei de Responsabilidade Fiscal.

Em relação ao PNE aprovado, na parte que contempla a Educação Superior, inicialmente, revela um diagnóstico com algumas características da década de 90, antecedente a elaboração do PNE, destacando que pelo Censo da Educação Superior de 1998, sobram vagas na educação superior e enfatizando a necessidade de ampliar o índice de concluintes do ensino médio. Como ainda prevê que por diversos fatores venha a ocorrer uma explosão na demanda à Educação Superior. Acerca desta demanda o PNE expõe a necessidade da ampliação de vagas nos sistemas públicos assegurando a oferta do ensino, da pesquisa e da extensão, bem como exige a cobrança de qualidade na Educação Superior organizada pelas iniciativas privadas, propondo que paralelamente também mantenha sua expansão. Assinala ainda a má distribuição de oferta entre regiões, tendo em vista que as IES privadas são implantadas apenas nas regiões mais desenvolvidas. Como também sinaliza e indica a formação pós-secundária com cursos técnicos a ser ampliada.

Logo após o diagnóstico, são descritas as diretrizes que deveriam sustentar a educação superior. Dentre essas diretrizes está um alerta: “Deve-se planejar a expansão com qualidade, evitando-se o fácil caminho da massificação”. (BRASIL, 2000, p.42). Dando continuidade, orienta: “Deve-se assegurar, portanto, que o setor público neste processo, tenha uma expansão de vagas tal que, no mínimo, mantenha uma proporção nunca inferior a 40% do total” (BRASIL, 2000, p.42). Este preceito defronta-se com duas medidas, a primeira frear as investidas do setor empresarial e a segunda, retomar o espaço perdido, retratando o tempo de omissão, fortalecendo com urgência, os sistemas públicos de educação superior, garantindo a oportunidade de acesso das pessoas mais carentes. Por ser contrário a determinados interesses, esta ideia aparece como diretriz, mas como objetivo e meta é vetada pelo presidente FHC.

De acordo com esta necessidade de organizar o setor público federal e seus investimentos, o PNE dispõe:

Historicamente, o desenho federativo brasileiro reservou à União o papel de atuar na Educação Superior. Esta é sua função precípua, e que deve atrair a maior parcela dos recursos da sua receita vinculada. É importante garantir um financiamento estável, às universidades públicas, a partir de uma matriz que considere suas funções constitucionais (BRASIL, 2000, p.43).

Conforme expresso cabe a União primordialmente reestruturar seus investimentos e garantir maior financiamento à educação superior pública, responsável por funções constitucionais de ensino, pesquisa e extensão.

O terceiro item é o dos objetivos e metas, destacando 23 propósitos a serem alcançados, sendo que o primeiro deles é “prover, até o final da década, a oferta de educação superior, para pelo menos 30%, da faixa etária de 18 a 24 anos” (BRASIL, 2000, p.43). Tal meta foi lançada com exagerado otimismo, pois o Censo da Educação Superior de 2008 indica que apenas 13,7% da população entre 18 e 24 anos tiveram acesso, muito aquém ao índice estipulado pela OCDE, em relação aos demais países que é de 30%.

Outros objetivos contemplam a redução das desigualdades de acesso regional, como as metas de: ampliar o sistema de educação à distância, assegurar maior autonomia para as universidades públicas, institucionalizar um sistema de avaliação, elevando a qualidade, estabelecer sistema de credenciamento periódico de instituições e de cursos, diversificar sistemas de ensino valorizando estabelecimentos não-universitários, flexibilizar e diversificar as formas de estudo atendendo as demandas da clientela, incluir na formação de docentes os temas transversais, diversificar a oferta de ensino sequenciais, noturnos, facilitando a certificação, exigir melhorias progressivas na infraestrutura, estimular, incentivar o ingresso na pós-graduação e na pesquisa, investigando também o êxodo de pesquisadores para outros países, criar políticas que auxiliem e facilitem às minorias vítimas de discriminação ao acesso à educação superior, implantar planos de capacitação para servidores, propor cursos de extensão para a formação continuada, criar conselhos universitários permitindo a participação comunitária, reservar 10% dos créditos dos alunos para ações de extensão.

Analisando de forma geral, observamos que alguns objetivos foram parcialmente contemplados e outros plenamente ignorados pela gestão de FHC. Outros foram atendidos posteriormente, na gestão presidencial de Luiz Inácio Lula da Silva, como o objetivo 19, que se refere a criar políticas para as vítimas de discriminação, para o acesso à Educação Superior, correspondente às políticas afirmativas, reparatórias como a Lei de Cotas para afro descendentes terem acesso à educação superior. Essa ação remete considerar o PNE como uma política de Estado, não apenas de governo, sendo que por ter validade decenal supera o quadriênio de uma gestão presidencial²⁹.

²⁹ Para Figueiredo (2010, p.6), “O PNE aprovado em 2001 foi, em muitos aspectos, modesto em suas intenções. Ao mesmo tempo, as considerações feitas sobre a educação no nosso país nos últimos anos mostram que não logrou ser alcançada a maioria das propostas feitas naquele Plano”.

Em relação ao Financiamento e Gestão da Educação Superior, estabelece a divisão de recursos de acordo com o número de alunos e a pesquisa realizada, tendo como finalidades: oferecer apoio às instituições comunitárias sem fins lucrativos, utilizar parte dos recursos destinados à ciência e à tecnologia para a pós-graduação, incluir questões relevantes no questionário do Exame Nacional de Cursos para formular políticas de gênero, estimular a inclusão de representantes da sociedade civil nos Conselhos Universitários, estimular instituições de educação superior a identificar estudantes com altas habilidades na educação básica, para conceder-lhes bolsas de estudos, caso estiverem em condições de baixa renda, estimular a concessão em instituições públicas de bolsa-trabalho para estudantes carentes com bom desempenho acadêmico, observar as metas em relação à educação à distância, educação indígena, educação especial e educação de jovens e adultos.

Através de uma investigação mais aprofundada podemos dizer que o PNE apresenta um descompasso entre o que foi proposto, planejado e o que foi realizado, efetivado. Considerando as ações executadas em prol da educação superior pública na gestão de FHC, evidencia-se o esgotamento de seu governo. Dourado (2010, p.15) analisa, assim: “no tocante à educação superior, considerando o cenário de diferenciação, diversificação e privatização, entende-se que o novo PNE, em suas diretrizes e metas deve assegurar a democratização e a melhoria desse nível por meio de um novo *ethos* acadêmico”. Deste modo, há a indicação para assegurar a democratização, não contemplada entre 2001 a 2010, tendo em vista que a diferenciação, a diversificação e a privatização não garantem o acesso igualitário à educação superior.

Analisando a obra do então Ministro Paulo Renato Souza, referente ao período que esteve à frente do Ministério de Educação de 1995 a 2002, intitulada “*A Revolução Gerenciada*”, o mesmo ao descrever uma análise sobre sua gestão, como uma revolução silenciosa, transcreve que recebeu inúmeras críticas. Assim, Souza (2005) explicita em três momentos, algumas críticas que recebeu acerca da educação superior, na tentativa de combatê-las:

‘Havíamos permitido uma expansão muito rápida do ensino superior, com uma proliferação de faculdades de baixa qualidade’. Essa aliás, é uma crença que infelizmente tendeu a generalizar-se, impulsionada de dentro do setor educacional pelos inimigos da competição e saudosos do tempo das reservas de mercado e do lucro fácil no ensino superior (SOUZA, 2005, p.177).

Conforme Souza (2005) admite, críticas foram tecidas em relação à expansão veloz, inclusive com caráter de extrema flexibilidade e diversificação, o Ministro responsabiliza a origem desta primeira crítica aos inimigos do setor competitivo educacional. A segunda crítica é a seguinte:

Passei os oito anos de minha gestão no Ministério da Educação ouvindo uma cantinela que acusava o nosso governo de ter uma política para o ‘sucateamento’ das nossas universidades e ‘promovido o tal sucateamento’ (SOUZA, 2005, p.193).

Como também, expressa que nesta gestão foram acusados pela política de sucateamento das universidades públicas. E a terceira crítica diz respeito ao seguinte:

Durante os oito anos de gestão no Ministério da Educação, mesmo após termos concluído nosso trabalho, ouvimos críticas extremamente superficiais que nos acusavam de termos apenas seguido o ‘receituário do Banco Mundial’ para a educação brasileira (SOUZA, 2005, p.200).

E ainda, revela que ouviram críticas por seguir o receituário do Banco Mundial para a educação brasileira. Em relação a esta crítica, Souza (2005) enfatiza que a mesma tem consistência superficial, porém, neste mesmo livro expressa:

Durante os oito anos de gestão no MEC, realizamos um amplo uso do financiamento externo, especialmente do BID e do Banco Mundial. No caso do Brasil, dado que o Banco Mundial atuava no ensino fundamental, fui buscar apoio do BID para o ensino médio e para a educação profissional (SOUZA, 2005, p. 63).

Com esta citação, Souza (2005) confirma a busca de financiamento externo tanto no BM como no BID. E, também, revela a influência dos modelos europeus.

Inspirávamo-nos nos modelos europeus de financiamento das universidades públicas, em especial nos sistemas inglês, holandês e norueguês. Nesses países, os recursos são transferidos de forma global às instituições de acordo com parâmetros relacionados aos serviços prestados por elas e não segundo os insumos, como era o nosso caso (SOUZA, 2005, p.186).

Neste sentido, elencamos que o mesmo afirma a política de aceitação da ajuda de corporações internacionais e do financiamento externo, como também, incorporam à concepção de repasses públicos assumindo a prerrogativa dos serviços prestados, coniventes ao modelo de produtividade e eficiência divulgado pelos financiadores internacionais. Podemos ainda questionar, será que a Inglaterra, Holanda e Noruega são nações adequadas para assemelharmos nossa história de atraso, defasagem de educação superior, como também as proporções territoriais e os índices de desenvolvimento são compatíveis para elegê-las como modelos ideais de financiamento a serem perseguidos?

Em relação a estas políticas que tecem transformações pontuais na educação superior Minto (2006) destaca que as mesmas são uma construção arquitetada pelo paradigma do mercado, pela lógica capitalista, perfazendo a concepção de produção de bens e serviços educacionais de forma barata, rápida e fácil. Assim, Minto aponta com propriedade.

Por essa razão é que, no contexto da paradoxal ‘revolução silenciosa’ do ensino superior – na versão mais recente, a ‘revolução gerenciada’ – suposto feito atribuído pelos reformadores a si próprios, temas como a avaliação, a autonomia, a diversificação/diferenciação, a qualidade, a equidade, a eficiência/eficácia, a responsabilidade social, a empregabilidade e as competências/habilidades, entre muitos outros, ocupam um lugar privilegiado dentro do arcabouço teórico-ideológico das reformas. Esta nova roupagem, que (re)funcionaliza conceitos, muitos deles indevidamente expropriados dos movimentos sociais em defesa da escola pública, esconde velhos paradigmas, escamoteando, com isso, as reais relações sociais das quais se constitui não só o modo capitalista de produção, mas também a forma específica de educação a ele relacionada. Faz-se da propalada ‘revolução’ uma expressão tacanha e falseadora das reais intenções contidas nas propostas que transformaram o ensino superior naquilo que é hoje (MINTO, 2006, p.280-281).

Para Minto (2006), esse direcionamento dado pelas reformas levam a educação superior pública a uma trajetória nefasta, onde o sucateamento, a privatização, a deterioração, o desmonte das universidades por considerarem a tríade ensino, pesquisa e extensão ineficientes, caras e pouco dinâmicas, tornam-se reais provocando um caráter depreciativo para a educação superior.

Desta forma, as políticas públicas da Educação Superior articuladas na gestão presidencial de FHC, deixam marcas negativas em relação aos direitos sociais de provimento estatal, sendo FHC lembrado por sua omissão como representante do poder da União, a escassez de investimentos e o alinhamento aos preceitos dos organismos internacionais.

3.2 As Políticas Públicas da Educação Superior na Gestão Presidencial de Luiz Inácio Lula da Silva (2003 – 2010)

O pernambucano, metalúrgico, representante das camadas populares e sindicalista Luiz Inácio Lula da Silva, do Partido dos Trabalhadores (PT), reconhecido como partido esquerdista concorreu por cinco vezes ao mandato da Presidência da República do Brasil, sendo que em 2002 e 2006 foi eleito. Assim governou o país durante o octênio de 2003 a 2010. No ano de 2010, recebeu o título de “líder mais popular da história do país”,³⁰ tanto é que conseguiu eleger uma sucessora a presidente Dilma Rousseff, considerando sua alta aprovação de governo. Foi um revolucionário social ao tentar combater a miséria, o desemprego, a desigualdade social, causada pelo acúmulo capitalista e suas exclusões, alavancando novamente o país para o desenvolvimento econômico e principalmente social³¹.

Dentro da sua atuação, elegemos alguns tópicos das políticas educacionais, voltadas à educação superior, buscando compreender sua criação, seus objetivos e os encaminhamentos dados, a fim de identificar seus progressos e desafios, bem como analisar o seu governo. Iniciaremos com o Programa Universidade para Todos (PROUNI), de financiamento para Instituições Particulares, depois o Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), dando reestruturação às universidades federais e após dialogaremos sobre a Conferência Nacional de Educação (CONAE/2010), envolvendo a população que democraticamente debate os rumos que a educação brasileira deveria trilhar.

3.2.1 Programa Universidade para Todos (PROUNI)

O primeiro programa que destacamos é o Programa Universidade para Todos (PROUNI)³², propondo a universalização da educação superior, prevendo a expansão e a democratização, criado pela Medida Provisória (MP) nº 213, de 10 de setembro de 2004 e implantado através da Lei nº 11.096 de 13 de janeiro de 2005. O respectivo projeto foi elaborado para dar suporte a falta de vagas na rede pública de Educação Superior e como

³⁰ Lula conquistou destaque internacional quando foi eleito, em 2009, personagem do ano pelo jornal espanhol “*El País*” e pelo francês “*Le Monde*”. Em 2010, Lula aparece como “um dos líderes mais influentes do mundo”, na renomada Revista norte-americana, “*Time*”. Mais detalhes em: <<http://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/internacional/2010/04/29/lula-e-eleito-o-lider-mais-influente-do-mundo-pela-time.jhtm>>.

³¹ Para consultar maiores informações sobre a Biografia de Lula sugerimos:

<http://www.portalbrasil.net/politica_eleicoes_lula.htm>.

³² Dados retirados do site:< <http://prouniportal.mec.gov.br/>>.

defendia o governo para exercer maior justiça social, pois é um programa que beneficia aos alunos carentes que muitas vezes não tinham condições de se inscrever ao Financiamento Estudantil Federal (FIES), pois este como todo financiamento, necessitava de fiador e garantia apenas 50% das mensalidades, o restante deveria ser pago. Como também, o discutido programa atende a meta de universalização a todos os níveis de ensino e ao crescimento do acesso à educação superior na faixa etária dos 18 aos 24 anos, como meta do PNE abordado anteriormente.

Dessa maneira o programa consiste em ofertar bolsas de estudos parciais ou integrais aos estudantes que ainda não obtiveram graduação, e possuem baixa renda para realizar a educação superior em Instituições Superiores Privadas credenciadas.

No entanto, tal programa tornou-se alvo de críticas severas por estar aliado ao fortalecimento das instituições privadas que minguavam alunos e recursos sendo conivente com o processo mercantilista, como também dispensa as mesmas do recolhimento fiscal, dos seguintes tributos: Imposto de Renda das Pessoas Jurídicas (IRPJ), Contribuição Social sobre o Lucro Líquido (CSLL), da Contribuição Social para Financiamento da Seguridade Social (COFINS) e da Contribuição para o Programa de Integração Social (PIS), causando um rombo nos cofres públicos que poderiam gestar o percentual arrecadado e reverter para ampliar as vagas na Educação Superior pública.

Catani, Hey e Gilioli (2006) tecem sua crítica nos seguintes argumentos:

O Prouni promove uma política pública de acesso à educação superior, pouco se preocupando com a permanência do estudante, elemento fundamental para sua democratização. Orienta-se pela concepção de assistência social, oferecendo benefícios e não direitos aos bolsistas. Os cursos superiores ofertados nas IES privadas e filantrópicas são, em sua maioria, de qualidade questionável e voltados às demandas imediatas do mercado (CATANI; HEY; GILIOLI, 2006, p. 126).

Tais autores alertam que garantir o acesso não possui a mesma significância de assegurar a permanência. E ainda, sinalizam para o caráter do assistencialismo ao invés de prover o direito indistintamente demonstrando que o estudante é visto como consumidor, ao invés de ser concebido como cidadão provido de direitos e por fim, se não bastassem indicam que os cursos ofertados por algumas destas instituições são de qualidade duvidosa, correspondentes apenas ao critério das demandas do mercado.

Em relação à permanência, o PROUNI também oferta um auxílio financeiro para o estudante custear algumas despesas fundamentais, como alimentação, transporte e moradia, num valor de R\$300,00 mensais, além das bolsas de estudos integrais ou parciais. Esse benefício é concedido a quem estuda em tempo integral, com dedicação exclusiva à academia, efetivamente matriculado em cursos que tenham carga horária diária acima de seis horas, impossibilitando além do estudo o trabalho e foi criado através da Lei nº 11.180 de 2005, denominado Bolsa Permanência. Posteriormente no mesmo texto, ainda declaram:

O Prouni é comumente visto como mais uma política pública, particularmente por abrigar o preceito das cotas, mas destaca-se o fato de manter um sistema de ensino nos moldes privatizantes traçados durante os anos de 1990. Nesse sentido, traz uma noção falsa de democratização, pois legitima a distinção dos estudantes por camada social de acordo com o acesso aos diferentes tipos de instituições (prioridade para a inserção precária dos pobres no espaço privado), ou seja, contribui para a manutenção da estratificação social existente (CATANI; HEY; GILIOLI, 2006, p.136).

Ao analisarmos tais críticas evidenciamos que esse programa acaba tirando o prestígio da esfera pública, pois, agrega o financiamento apenas aos moldes privatizantes semelhantemente aos princípios divulgados pelos mecanismos internacionais. Esse programa fez também com que a gestão presidencial de Lula recebesse cobranças, pois sendo considerado esquerdista, oposição, ao assumir o poder, dá continuidade à política de fortalecimento dos espaços privados em detrimento dos espaços públicos, já evidenciados na gestão FHC.

Tal projeto propõe bolsas de auxílio parcial ou integral em instituições privadas para alunos oriundos do ensino médio público, que obtiverem bom desempenho no Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM), ou alunos que cursaram o ensino médio privado, na condição de bolsistas integralmente, tendo também o critério que a renda familiar não supere três salários mínimos. Ainda é assegurada a participação de portadores de deficiência ou professores da rede pública do ensino básico que ainda não obtiveram graduação, em efetivo exercício, integrando o quadro permanente e concorrendo a vagas em licenciaturas ou a graduação em Pedagogia ou Normal Superior. Frente a isso Segenreich (2009) faz os seguintes esclarecimentos:

Quanto ao sistema de bolsas, elas podem ser: integrais, para estudantes que possuam renda familiar, por pessoa, de até um salário mínimo e meio; parciais de 50%, para estudantes que possuem renda familiar, por pessoa, de até três salários mínimos, e parciais de 25%, para estudantes com renda de até três salários mínimos. [...] A partir de 2006, foi instituída a concessão de bolsas de permanência a estudantes do Prouni desde que, com bolsa integral em utilização, estejam matriculados em cursos presenciais com, no mínimo, seis semestres de duração e cuja carga horária seja superior ou igual a seis horas diárias de aula (SEGENREICH, 2009, p.209).

De acordo com tais elucidações podemos compreender que o sistema de bolsas possui critérios econômicos bem definidos em que os beneficiários precisam comprovar tais normas. E ainda, há a conotação de destaque por ser um programa de ação afirmativa ao aderir à prerrogativa de conceder bolsa social aos estudantes autodeclarados negros e indígenas. Cabe lembrar que nossa legislação, paulatinamente vem assegurando a democratização do acesso através da igualdade de oportunidades. Entretanto, observa-se na realidade um desencontro entre o aparato legislativo e a inaceitável situação de discriminação que ocorre com determinados grupos, tais como os indígenas, os afros descendentes, como também a alienação impregnada aos homens e mulheres do meio rural ou do campo e das periferias urbanas.

Nesse sentido, entendemos que a Educação Superior consolida e legitima a ascensão social a partir do momento em que seus acadêmicos obtêm uma formação que os impulsiona a um crescimento pessoal, intelectual, social e profissional. Sendo assim, projeta seus estudantes a produzirem melhorias, porém, na sociedade brasileira historicamente vemos a participação da elite na educação superior legitimando a hierarquia e mantendo a reprodução do sistema econômico. É contrariando a esta desigualdade, para viabilizar o ingresso das classes menos favorecidas que foi criado o PROUNI, como um projeto de enfrentamento a estas exclusões. Deste modo, ele vem a contribuir com a educação nacional ao romper com a lógica implantada de reprodução das desigualdades. Desta maneira, Lázaro (2008) enfatiza:

O desafio que o PROUNI tem enfrentado diz respeito à promessa de tornar a educação um fator de mobilidade social para o indivíduo e também um fator de redução das desigualdades para a própria sociedade. Ao estabelecer cotas para afro descendentes e indígenas, o Programa indica um caminho a ser seguido: a educação deve gerar oportunidades para vencer as desigualdades. Não será a educação isoladamente o único caminho para o enfrentamento da desigualdade em nosso país. Mas se alcançarmos, neste campo, padrões mínimos de equidade de acesso, permanência e sucesso, haverá mais vozes, mais atores empenhados e qualificados para a necessária transformação do ambiente social, econômico e cultural de nosso país (LÁZARO, 2008, p.27).

Como o autor Lázaro (2008) descreve, a educação é uma agente de mobilidade, ferramenta essencial para a transformação social. Sendo assim, a partir do momento que emancipa sujeitos portadores das desigualdades estará comprometendo novos atores com a ascensão social pessoal, do seu grupo e ambiente.

Pesquisando no Portal do PROUNI temos dados referentes às bolsas ofertadas pelo respectivo Programa, de forma integral e parcial, contabilizando desde sua criação em 2005 um total de 1.128.718 contemplados. Vejamos a tabela a seguir:

Tabela 1: Bolsas Ofertadas pelo PROUNI de 2005 a 2010.

Ano	Bolsa Integral	Bolsa Parcial	Total Anual de Bolsas PROUNI
2005	71.905	40.370	112.275
2006	98.698	39.970	138.668
2007	97.631	66.223	163.854
2008	99.495	125.510	225.005
2009	153.126	94.517	247.643
2010	125.922	115.351	241.273
TOTAL	646.777	481.941	1.128.718

FONTE: SISPROUNI-2005/2006/2007/2008/2009/2010.

Ao encerrar o octênio presidencial de Lula, nos deparamos com 1.128.718 bolsas ofertadas desde a criação do PROUNI, em 2005 até o término de 2010, segundo dados do SISPROUNI. Se compararmos os dados que temos do número de matrículas privadas e da concessão da bolsa PROUNI, veremos que o número de contemplados é baixo, quase irrisório. Por exemplo, em 2006, havia 3.467.342 alunos na rede privada, sendo apenas 138.668 contemplados com bolsa, totalizando 3,9% deste número de beneficiários. Em 2009, havia 4.430.157 alunos matriculados em instituições privadas e apenas 247.643 bolsistas PROUNI, perfazendo 5,5% da população acadêmica. No entanto, paulatinamente, observamos uma ampliação do programa auxiliando a população que está à margem, excluída do acesso à educação superior pública consolidando-se como mais uma medida reparatória na tentativa de propiciar maior igualdade de acesso.

Segundo o Portal do PROUNI, o mesmo já “atendeu, desde sua criação até o processo seletivo do primeiro semestre de 2010, 704 mil estudantes, sendo 70% com bolsas integrais”. Evidenciamos assim a quantidade de beneficiários que anteriormente eram excluídos a este acesso. De certa forma, o programa PROUNI foi uma medida inovadora de auxílio com

caráter emergencial e reparatório a tanto descaso com o grupo de acadêmicos que até então não possuíam condições de adentrar e conquistar a formação superior.

Conforme analisamos detalhadamente apesar da sua estruturação não corresponder com satisfação a todos por priorizar o sistema privado enfatizamos que contempla com sucesso e responsabilidade social ao percentual da população anteriormente excluída, principalmente nos locais mais distantes onde não há instituições públicas implantadas e que só há a iniciativa privada. Como também, permite o financiamento aos educandos que precisam trabalhar durante o período diurno e buscam formação em instituições privadas que apresentam maiores possibilidades de ensino superior noturno. Pressupõe-se, no entanto, que tal programa seja uma iniciativa temporária e que necessitemos atacar as causas discriminatórias ao invés apenas de sanar parcialmente sem garantir uma real democratização e emancipação de todos os sujeitos.

3.2.2 Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI)

Em segundo lugar, encontramos o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI)³³ implantado pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, como um programa nacional que pretende ampliar o acesso à educação superior no nível da graduação, utilizando de melhor aproveitamento da estrutura física e dos recursos humanos existentes. Tal proposta parece corresponder à fundamentação das críticas endereçadas ao PROUNI, as quais enfatizavam que o estado, deveria priorizar a aplicabilidade de investimentos para a estrutura pública.

Ao investigarmos o Decreto nº 6096, de 24 de abril de 2007, que institui o REUNI, encontramos no Artigo 2º as seguintes diretrizes:

³³ Para aprofundar a pesquisa referente ao REUNI, recomendamos:
< http://reuni.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=25&Itemid=28>.

- I-Redução das taxas de evasão, ocupação de vagas ociosas e aumento de ingresso, especialmente no período noturno;
- II-Ampliação da mobilidade estudantil, com a implantação de regimes curriculares, e sistemas de títulos que possibilitem a construção de itinerários formativos, mediante o aproveitamento de créditos e a circulação de estudantes entre instituições, cursos e programas de educação superior;
- III-Revisão da estrutura acadêmica, com reorganização dos cursos de graduação e atualização de metodologias de ensino-aprendizagem, buscando a constante elevação da qualidade;
- IV-Diversificação das modalidades de graduação, preferencialmente não-voltadas à profissionalização precoce e especializada;
- V-Ampliação de políticas de inclusão e assistência estudantil; e
- VI-Articulação da graduação com a pós-graduação e da educação superior com a educação básica (BRASIL, 2007, p.1).

Ao considerarmos cada diretriz, observamos a grandiosidade de anseios desta proposta, amenizando alguns problemas constatados como a evasão, vagas ociosas e a necessidade de atender a demanda com cursos noturnos, como também, visa contemplar a ampliação da mobilidade acadêmica, diversificação de modelos, ampliação de políticas de inclusão e assistência estudantil e ainda pretende dar maior integração entre graduação e pós-graduação, entre educação básica e superior.

Desta forma, a finalidade principal do REUNI é: “dobrar o número de alunos nos cursos de graduação em dez anos, a partir de 2008, e permitir o ingresso de 680 mil alunos a mais nos cursos de graduação”.³⁴ Também, inclui como metas o aumento da média de alunos para cada professor nas instituições públicas que era de 13,2 alunos para cada docente passando a 18 alunos em média para cada professor. Outra meta é também elevar a média para atingir o índice de 90% de concluintes do número de alunos ingressantes restringindo a problemática da evasão. Como também, abrir cursos noturnos de educação superior em instituições públicas para quem necessita trabalhar além de estudar. Novamente, observamos um programa bem estruturado, com ideais e princípios bem articulados em prol da melhoria do acesso e êxito na educação superior pública.

De acordo com o Relatório Plurianual Setorial de 2008 a 2011, analisando o exercício 2010, temos os seguintes esclarecimentos, acerca do REUNI:

³⁴ Informações colhidas no endereço eletrônico:
<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12261&ativo=503&Itemid=502>.

Tem por objetivo promover a revisão da estrutura acadêmica das universidades federais, de modo a possibilitar a elevação da mobilidade estudantil, a criação de vagas, especialmente, no período noturno, e o completo aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes (BRASIL, 2010, p.31).

Sobre seus preceitos, surgem críticas embasadas na formulação, primeiramente que para um governo democrático, popular agir por meio de decretos torna-se uma contrariedade. Como também, que ao ampliar o número da média de alunos para cada educador haverá um dismantelamento na qualidade, tendo em vista que aos docentes ainda cabem às funções do ensino, da orientação, supervisão, pesquisa e extensão. Supondo que com o acréscimo de funções, com a ampliação das exigências e a elevação da quantidade de alunos ocorrerá a formação aligeirada, a massificação e o decréscimo da qualidade.

3.2.3 As orientações e indefinições da Reforma Universitária, seu nascimento, maturação e hibernação

Em virtude da amplitude do sistema de educação superior, da heterogeneidade de modelos desta expansão assegurada pelo leque legislativo desde a Constituição Federal de 1988 até a Lei de Diretrizes e Bases de 1996, entre outras portarias, resoluções e decretos, pela complexa diversidade regional, nos deparamos com uma dimensão grandiosa de medidas que diversificam o entendimento da educação superior brasileira.

Essas medidas de modernização do sistema revelam que o mesmo não se mantém adequado com as prescrições da última Reforma Universitária ocorrida em 1968. Confrontamos a realidade do século XXI com um esgotamento, uma desarticulação deste modelo que elegia a instituição universitária como a única organização responsável pelo ensino superior concomitante com a pesquisa. Após a década de 90, encontramos centros universitários, faculdades, cursos sequenciais, cursos de curta duração, a educação tecnológica e outras modalidades como a educação à distância. Mediante esta contextualização, com demandas inovadoras do mercado de trabalho, da sociedade globalizada, de inovações tecnológicas, em fins do ano de 2004 o Ministério da Educação apresentou um anteprojeto de Reforma Universitária. O mesmo abriu espaço para muita discussão e ficou conhecido por provocar polêmicas.

Neste anseio, Macedo e outros autores (2005), num ensaio, indicam que a Reforma Universitária, deveria contemplar alguns objetivos ou respeitar algumas diretrizes:

- normatizar a avaliação e a regulação;
- consolidar a autonomia universitária plena em todo o sistema;
- aplicar adequadamente o princípio da indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão;
- contemplar a diversidade de modelos de IES, programas, modalidades;
- promover a aplicação de novas tecnologias;
- estabelecer condições, incentivos e propostas para articulação e integração com a educação básica;
- ordenar o processo de expansão da educação superior;
- definir novos mecanismos de financiamento;
- redefinir as funções do MEC, CAPES, SESU, CNE, INEP;
- respeitar a Constituição Brasileira e o novo Código Civil (MACEDO, et al, 2005, p.133).

Estes tópicos direcionavam os rumos que o Projeto da Reforma Universitária deveria assegurar. Analisando tais alicerces compreendemos que a Reforma deveria atender a várias dimensões, desde questões específicas, institucionais, até questões legislativas relacionadas, por exemplo, à autonomia e ao financiamento, até questões mais gerais, como a organização do processo de expansão. Porém, tal proposta apresentava inúmeras limitações, evocando sua reprovação.

Sguissardi (2006) retrata com propriedade uma questão a ser pensada trazida pelo Projeto:

O projeto, embora anunciando preocupação dos proponentes com a democratização interna da gestão das IFES – autonomia na indicação dos dirigentes – e também com a democratização do acesso, incluindo, pela primeira vez, numa lei de reforma da educação superior, questões polêmicas como a das denominadas ações afirmativas ou de inclusão social, retrocede em relação à versão anterior, quanto à escolha dos dirigentes. Em seus artigos 40 e 41, respectivamente, estabelece a livre nomeação do reitor de universidades e do reitor dos centros universitários pelo Presidente da República (SGUISSARDI, 2006, p.1048).

Deste modo, constatamos alguns avanços e outros retrocessos. Como avanços, Sguissardi sinaliza a sensibilidade ao propor uma reforma, a preocupação com a democratização e a ampliação das oportunidades de acesso. Entretanto, aponta o retrocesso da escolha dos dirigentes por indicação, como também, posteriormente, aponta para o anteprojecto permitir a participação do capital estrangeiro nas IES privadas comerciais, o pagamento de taxas pelo aluno, mesmo estando integrado ao sistema público e como ainda,

indica que o anteprojeto faz exigências diferenciadas para as universidades, centros universitários e faculdades manterem seu status e, no entanto, o diploma possui a mesma validação em todo o território nacional.

Em síntese, foi apresentado o primeiro projeto à Câmara Legislativa, sendo o Projeto de Lei nº 4.212/2004, substituído posteriormente pelo Projeto de Lei nº 4.221/2004, sequencialmente substituído pelo Projeto de Lei nº 7.200/2006, o qual constava já com 368 emendas do plenário alterando o texto original e o então Ministro Fernando Haddad, em 2009, alertou que o texto-base elaborado em 2004, já não era mais condizente com a realidade. Assim, o Projeto de Lei possui algumas orientações, algumas indefinições e reveza-se entre períodos de maturação e hibernação.

3.2.4 As Metas discutidas pela Conferência Nacional de Educação (CONAE/2010) para o Financiamento da Educação Superior

A Conferência Nacional de Educação (CONAE) foi realizada em 2010, sendo precedida por conferências municipais e estaduais em 2009. Toda a população estava convidada a discutir as melhorias a serem realizadas na educação nacional, de acordo com a temática central: “Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: O Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação”.

Nesse sentido, focaremos neste espaço dentre as metas dialogadas e analisadas, conforme os eixos temáticos aqueles que contemplam as ideias deste trabalho, entre o tensionamento público e privado, a democratização do acesso e permanência e o financiamento da Educação Superior.

Desta maneira, o primeiro eixo intitulado: “Papel do Estado na Garantia do Direito à Educação de Qualidade: Organização e Regulação da Educação Nacional” salienta que a educação de qualidade é considerada um direito social, embora, historicamente, o Brasil tenha tido políticas sociais frágeis e caracterizado seu espaço educativo num arsenal de desigualdades. Para melhorar este quadro é sinalizado para atuar em regime de colaboração entre a federação, estados e municípios fortalecendo o sistema nacional de educação. No parágrafo 46, do documento-referência da CONAE, expõe o entendimento de que as

instituições educativas, não exclusivamente elas, são o local privilegiado de garantia de direitos educacionais. E assim prescreve:

Como direito social, avulta, de um lado, a defesa da educação pública, gratuita, laica, democrática, inclusiva e de qualidade social para todos e, de outro, a universalização do acesso, a ampliação da jornada escolar e a garantia da permanência bem-sucedida para crianças, adolescentes, jovens e adultos, em todas as etapas e modalidades (BRASIL, 2009, p.19).

Como revela, a educação pública precisa ser defendida, construindo um perfil de qualidade associado a características como: gratuita, laica, democrática e inclusiva. E ainda, expõe a preocupação com o acesso, permanência e sucesso nos mais diferentes níveis da educação básica até a educação superior e nas mais variadas modalidades.

Nessa direção, no segundo eixo, intitulado: “Qualidade da Educação, Gestão Democrática e Avaliação”, discute sobre o princípio de autonomia, como também sobre a gestão democrática, falando sobre o autogoverno das instituições universitárias e autodeliberação coletiva de todos os seus envolvidos: estudantes, professores, funcionários, pais ou responsáveis a participarem em suas decisões. E ainda, o documento de referência aborda sobre um amplo processo de avaliação, para averiguação de atributos de qualidade, numa lógica de constituir-se buscando aprimorar. Assim, destaca no parágrafo 108:

A instituição educacional deve ter, pois, como princípios fundamentais: o caráter público da educação; a inserção social e a gestão democrática, onde as práticas participativas, a descentralização do poder, a socialização das decisões desencadeiem um permanente exercício de conquista da cidadania. Esta última é concebida como materialização dos direitos fundamentais legalmente constituídos, dentre os quais o direito à educação de qualidade (BRASIL, 2009, p.39).

Desta forma, diante destas considerações, podemos dizer que a CONAE revela como essencial o caráter público da educação, como ainda prioriza a participação coletiva, a inserção social, a delegação de poder para educar através da cidadania e da ética, projetando a formação de cidadãos compromissados e preocupados com a transformação social.

No terceiro eixo que contempla: “Democratização do Acesso, Permanência e Sucesso Escolar” temos logo na introdução a exposição de que este direito social é pauta de constante luta e demanda social pela sua universalização, fazendo com que os movimentos sociais se

envolvam neste embate, em prol da ampliação de oportunidades, pois o Estado age timidamente neste campo. Reportando as palavras do documento-referência, em seu parágrafo 122, observamos:

A demanda social por educação pública implica, pois, produzir uma instituição educativa democrática e de qualidade social, devendo garantir o acesso ao conhecimento e ao patrimônio cultural historicamente produzido pela sociedade. Para tanto, considerando sua história e contexto, suas condições objetivas e sua especificidade, as instituições educativas devem colaborar intensamente na democratização do acesso e das condições de permanência adequadas aos estudantes no tocante à diversidade socioeconômica, étnico-racial de gênero, cultural e de acessibilidade, de modo a efetivar o direito a uma aprendizagem significativa, garantindo maior inserção cidadã e profissional ao longo da vida (BRASIL, 2009, p.43).

Conforme traz neste trecho, há uma ênfase repetitiva nas características de democracia, qualidade social, acesso, condições de permanência, diversidade, adentrando na perspectiva de tornar a aprendizagem significativa. Esta repetição é proposital, indicando que as condições de democratização ainda não são contempladas e que nosso sistema educacional, principalmente o superior, revela discrepâncias, sendo elitista e excludente, apesar dos esforços despendidos, com programas, como o PROUNI e o REUNI. Dando sequência, no parágrafo 140, o documento-referência retoma a meta vetada pelo PNE de 2001, considerando que para a educação superior brasileira deveria haver a ampliação das vagas públicas atingindo um percentual de 40% dos acadêmicos e 60% dos demais poderiam estar matriculados em instituições privadas.

No parágrafo 145 da CONAE são destacadas algumas bases para a democratização do acesso, da permanência e do sucesso na Educação Superior como bem público social e direito universal como dever do Estado.

Reconhecer a educação superior como bem público social e um direito humano universal e, portanto, como dever do Estado. A perspectiva de expansão e universalização com equidade, qualidade, pertinência e compromisso com a sociedade deve ser uma meta para as políticas na área, considerando as bases para a garantia de autonomia das IES, em conformidade com a legislação em vigor. Portanto, não se pode descuidar da necessidade de democratizar o acesso dos segmentos menos favorecidos da sociedade aos cursos no período noturno, diurno e de tempo integral, sendo estes últimos, normalmente, os mais elitizados nas instituições. O acesso e a permanência desses segmentos à educação superior implicam políticas públicas de inclusão social dos estudantes trabalhadores, plano nacional de assistência estudantil para estudantes de baixa renda, a exemplo das bolsas permanência e do apoio financeiro para o transporte, residência, saúde e acesso a livros e mídias em geral. Implicam, também, a implementação e efetivação de políticas de ações afirmativas voltadas para o acesso e permanência de grupos sociais e étnico-raciais com histórico de exclusão e discriminação nas instituições de ensino superior brasileiras. Portanto, a cobertura de diferentes segmentos da população requer modelos educativos, curriculares e institucionais adequados à diversidade cultural e social brasileira (BRASIL, 2009, p. 53).

Como enfatiza neste tópico a educação superior considerada um bem público e direito humano universal não deveria ser produto de um processo seletivo meritocrático, mas sim, uma ação progressiva da escolaridade, sem inclusos e excluídos, porém universal. Adentrando assim, esta expansão e universalização precisam garantir critérios de equidade, qualidade, pertinência e compromisso. Nesta direção, a democratização deste nível educacional corresponderia além do acesso, para a permanência e o êxito dos sujeitos envolvidos, aos quais seria ainda assegurada uma assistência viabilizando a sustentação de sua vida acadêmica.

O quarto eixo relativo à “Formação e Valorização dos Profissionais da Educação”, discute a necessidade de uma formação básica que envolva as dimensões teoria e prática, ação e reflexão articuladas com a atitude investigativa para qualquer profissional da educação. Alertando para a formação continuada e a valorização, através de uma política salarial e planos de carreira justos, que propiciem a melhoria da qualidade e a consequente profissionalização da educação. Pois, pesquisas comprovam que de acordo com a intensa formação qualitativa que o docente possui, melhores serão os índices de ensino e de aprendizagem de seus educandos.

O quinto eixo do documento-referência da CONAE diz respeito ao “Financiamento da Educação e Controle Social”, atendendo visceralmente a pauta deste trabalho, pois destaca que a educação sendo um direito social, definida pela Constituição Federal de 1988, sendo o Estado e a família os responsáveis pelo seu provimento, permite a articulação de um sistema nacional de financiamento da educação, principalmente quando determina que a União deva

empenhar nunca menos que 18% de sua receita, os estados 25% de suas receitas, incluindo ainda o Distrito Federal e os Municípios.

Correspondendo a esta prerrogativa, compreendemos inicialmente que a educação é um legado público. A população contribui pagando tributos sejam eles taxas, impostos ou contribuições e com parte deste percentual arrecadado é financiada a educação. Assim, percebemos que o financiamento da educação é uma tarefa complexa, tendo em vista que há o envolvimento de diferentes esferas do meio público, como também existe o interesse privado de tornar a educação uma atividade mercadológica e produtora de lucros.

Deste modo, neste quinto eixo o documento-referência, no parágrafo 228, alerta:

O financiamento da educação envolve a definição das condições materiais e de recursos para a formulação, implantação e avaliação das políticas educacionais e dos programas e ações a elas relacionados. Também envolve os processos de gestão, acompanhamento, controle e fiscalização dos recursos. Tudo isso deve trazer de volta a reflexão sobre a necessidade de sua vinculação ao produto interno bruto (PIB), em percentuais bem acima dos praticados hoje, dado que os atuais se mostram insuficientes ao ressarcimento da dívida histórica do Estado para com a educação brasileira (BRASIL, 2009, p.78).

Através deste parágrafo que esmiúça claramente a insuficiência de recursos historicamente destinados para com a educação pública, podemos compreender que somente obteremos avanços na ampliação do acesso, na melhoria das condições se houverem investimentos mais significativos. É indispensável que exista uma política de financiamento melhor estruturada e fortalecimento da fiscalização com aferimento da aplicação destes recursos, com uma gestão bem definida na atuação de promover a igualdade para toda a população.

Dando continuidade, neste mesmo eixo, relativo ao financiamento da educação superior, no parágrafo 243, revela:

Com relação ao financiamento da educação superior, as seguintes ações devem ser asseguradas:

- a) Realizar estudos para estabelecer um Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Superior Pública, vinculando, de forma adequada, recursos dos impostos, taxas e contribuições, de modo a efetivar a autonomia universitária prevista na CF/1988.
- b) Estabelecer parâmetros para a distribuição dos recursos entre as instituições públicas federais que considerem, em seu conjunto, as diversas atividades desenvolvidas pelas instituições.
- c) Definir as condições a serem satisfeitas por estados, distrito federal e municípios para demandarem recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Superior Pública.
- d) Garantir recursos orçamentários para que as universidades públicas federais possam definir e executar seus próprios projetos de pesquisa, propiciando uma efetiva autonomia de pesquisa.
- e) Alocar recursos financeiros específicos para a expansão da graduação nas instituições públicas federais, no período noturno, com a condição de que o número de vagas no período noturno se iguale ao número de vagas no período diurno.
- f) Definir parâmetros que expressem a qualidade da instituição de educação superior e estabelecer que volume mínimo de recursos financeiros deveria ser alocado para que as atividades de ensino (graduação e pós-graduação), pesquisa e extensão reflitam a qualidade estabelecida.
- g) Estabelecer programas de apoio à permanência dos estudantes nas instituições públicas, considerando-se que há a necessidade de provocar uma grande expansão dos cursos de graduação presenciais (BRASIL, 2009, p. 83-84).

Segundo o que expressa neste parágrafo seria importante assegurar a exemplo do Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), um Fundo para a Educação Superior Pública considerando na distribuição de recursos as atividades desempenhadas na respectiva instituição, com recursos emanados dos segmentos municipais, estaduais e federal. Como ainda, propiciar verbas permitindo a autonomia universitária e contemplando o ensino, a pesquisa, a extensão com critérios qualitativos e oportunizando a ampliação de vagas para o período noturno, preferencialmente vagas presenciais, conforme a necessidade, estabelecendo auxílio permanência.

Em seu último eixo, o documento-referência, contempla a “Justiça Social, Educação e Trabalho: Inclusão, Diversidade e Igualdade”, sinalizando que estes termos estão imbrincados nas relações de poder da sociedade, construídos em caráter de desigualdade, historicamente produzidos, em busca de uma educação democrática, cobrando do poder público a garantia da universalidade de direitos e a superação de desigualdades históricas por meio de políticas de ação afirmativa.

De modo geral, entendemos que a CONAE deve referenciar as próximas medidas, políticas e programas educacionais, bem como influenciar o próximo Plano Nacional da Educação, correspondente à década de 2011 a 2020, pois este documento partiu do seio da

sociedade, revelando através da participação democrática as reivindicações e metas necessárias para uma sociedade melhor consolidada.

3.3 Um comparativo entre estes dois Octênios Presidenciais em relação à Educação Superior

Inicialmente lembramos que o presidente FHC deixou seu cargo em 2001, após um octênio com apenas 26% de aprovação, de acordo com pesquisa do Instituto Sensus. Já o presidente Lula deixou seu cargo em 2010, igualmente após o término de um octênio, obtendo a aprovação recorde na história brasileira e mundial de 87% de popularidade, segundo dados da pesquisa do Instituto Sensus, encomendada pela Confederação Nacional dos Transportes (CNT). Esta é uma conquista mundial, pois quebra o recorde e está à frente do presidente Nelson Mandela, ativista *antiapartheid* da África do Sul, o líder deste ranking até então, deixando o cargo com 82% da aprovação.

Apesar das diferenças ideológicas entre os governos de FHC e Lula podemos dizer que não houve uma ruptura instantânea e uma mudança radical na forma de governo, pois, a dinâmica brasileira continuou com as mesmas características, inserida no processo de globalização, com acentuados duelos de competitividade, abertura do campo educacional para o mercado, encaminhada à submissão dos organismos internacionais. Conforme Silva Júnior e Sguissardi (1999), FHC apresenta pequenas mudanças em relação ao seu antecessor Itamar Franco, ficando submisso às ordens do mercado.

Presencia-se uma mudança de paradigma na produção das políticas públicas em geral e, [...], na educação superior no Brasil, também conhecido como processo de mercadorização da esfera pública. O atual governo (FHC), acentuando tendências anteriores inequivocamente subsume a educação superior a uma política de gastos, de redução do déficit público, isto é, ao econômico, às regras do mercado. As políticas públicas tornaram-se, com esta mudança, políticas públicas baseadas no paradigma da oferta do Estado, [...] e não paradigma de demanda da sociedade de acordo com suas necessidades. O Estado oferece educação superior segundo sua concepção, quem quiser e puder que se habilite a seu usufruto e se inclua na organização social patrocinada pelos atuais detentores do poder estatal. Posto que as políticas para a educação superior são subsumidas a uma política de gastos, ao mercado e ao econômico, não se trata de política genuinamente educacional, mas de uma política econômica, produzida essencialmente por organismos financeiros transnacionais, onde se destaca o Banco Mundial (SILVA JÚNIOR; SGUISSARDI, 1999, p.246-247).

Ao interpretarmos esta citação enfatizamos a ocorrência do processo de mercadorização da esfera pública, de um Estado submisso às concessões mercadológicas. Ou seja, a esfera estatal perde espaço, enfraquece, permitindo a ascensão do mercado, subordinando o conceito de público ao econômico. Inclusive, demonstrando que a educação superior não é concebida como direito social, mas como algo a ser conquistado necessitando adequar-se para querer, poder e posteriormente, como na “meritocracia³⁵” usufruir deste benefício. É buscando uma ruptura, uma mudança de concepção que há uma ascensão, uma nova política se instaura.

No que tange aos avanços e na comparação aos investimentos públicos no campo educacional transparece claramente mais ao final do mandato a acentuada e efetiva preocupação do presidente Lula e sua equipe, disparadamente reveladora em comparação com a gestão de FHC e seus aliados. Na sequência abordaremos questões referentes ao acesso e à permanência na educação superior, à evolução e ao crescimento das instituições públicas e privadas, bem como sobre as novas modalidades de tecnólogos e educação à distância.

3.3.1 Acesso e permanência na Educação Superior

Inicialmente enfatizamos que no governo de Fernando Henrique Cardoso o percentual populacional, da faixa etária entre 18 e 24 anos, que tinha acesso à educação superior em 2002 era extremamente baixo, cerca de 7% da população estava matriculada na educação superior. Este índice trazia ao Brasil o pior desempenho em relação a todos os demais países da América Latina.

Segundo o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), a partir de dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD/IBGE), em 2009, sete anos após o início da administração presidencial de Lula, cerca de 14,4%, desta população tinha acesso à educação superior. Este dado revela que em sete anos houve a duplicação deste percentual³⁶. Demonstra ainda a impossibilidade de atingir até 2011 a taxa de 30% desta população na

³⁵ Meritocracia é a ideologia que considera o mérito para atingir o poder. Este conceito envolve posições hierárquicas com selecionados e excluídos. Seus defensores sinalizam que a mesma impulsiona uma competição que gera uma discriminação positiva. No entanto, ao concebermos a educação superior como um direito social é inaceitável qualquer forma de discriminação, pois todos, indistintamente deveriam ter este direito.

³⁶ Para obter maiores informações, acessar o seguinte endereço eletrônico:

<<http://www.brasil.gov.br/noticias/arquivos/2010/11/18/ibge-14-4-da-populacao-entre-18-e-24-anos-frequentavam-ensino-superior-em-2009>>.

educação superior, conforme era a meta do PNE de 2001. Utilizando este índice da duplicação a cada sete anos, poderíamos projetar que em torno de 2018 atingiríamos os 30%. Porém, essa projeção somente é válida se existirem os mesmos investimentos e o mesmo interesse populacional, pois caso haja estagnação de políticas públicas focadas para a educação superior, isso será inviável.

Para esclarecer como ocorre o acesso à educação superior e o tensionamento entre o público e o privado construímos uma tabela relativa às matrículas em Instituições Públicas e Privadas, conforme o ano em que FHC assume o poder em 1995, o ano em que completa o primeiro mandato em 1998 e o ano que encerra seu octênio presidencial em 2002. Como também, contabilizamos os números de matrículas, segundo a categoria administrativa do início do primeiro mandato de Lula em 2002, o ano que encerra o primeiro mandato em 2006 e o ano de 2009, ano em que temos acesso aos dados pelo INEP em 2011³⁷.

É imprescindível lembrar que Instituições de Educação Superior Públicas são as mantidas a nível Federal, Estadual e Municipal, enquanto que as Instituições de Educação Superior Privadas são aquelas particulares, confessionais, filantrópicas e comunitárias.

Tabela 2: Evolução do Número de Matrículas nas Instituições de Educação Superior por categoria administrativa (Pública e Privada) e Porcentagens conforme Início e Término Parcial das Gestões estudadas – 1995-2009.

ANOS	Total de Matrículas	%	IES Púb.	%	IES Priv.	%
1995	1.759.703	100	700.504	39,81	1.059.163	60,19
1998	2.125.958	100	804.729	37,85	1.321.229	62,15
2002	3.479.913	100	1.051.655	30,22	2.428.258	69,78
2006	4.676.646	100	1.209.304	25,86	3.467.342	74,14
2009	5.954.021	100	1.523.864	25,59	4.430.157	74,41

Fonte: MEC/INEP. Sinopse da Educação Superior: 1995/1998/2002/2006/2009.

Pesquisando a evolução das matrículas pelo site do MEC podemos afirmar que no octênio de Lula houve quase a duplicação de acesso. Se fizermos uma análise comparativa presidencial veremos que em 2002 havia 3.479.913 matrículas e sete anos mais tarde este número atingia 5.954.021. Ou seja, temos uma facilitação do acesso entre outros incentivos

³⁷ Esclarecemos que o INEP encerra seus cálculos e pesquisas, divulgando em média seus dados e resultados após 24 meses, impossibilitando a utilização de dados concretos de 2010, pois, serão publicados aproximadamente em 2012. Mas, pelos dados publicados no dia 13 de janeiro de 2011 relativos ao Censo de 2009, já temos noção dos encaminhamentos dados comparando assim o octênio de FHC 1995-2002, com o septênio de Lula 2003-2009.

que levam a ampliar o número de matrículas à educação superior. Porém, temos um aumento do percentual de pessoas recorrendo ao setor privado demonstrando que o público necessita expandir muito mais.

Com a respectiva tabela ainda temos os seguintes índices sobre a categoria administrativa e o financiamento: Em 1995, início da gestão FHC, havia 39,81% de alunos matriculados em instituições públicas, mas a maioria já eram acadêmicos de instituições privadas perfazendo 60,19%. Esses índices do acesso com financiamento privado até o ano de 2009 continuam a ampliar o espaço de desequilíbrio, sendo que no último mandato do presidente Lula parecem estancar, pois há um retorno no investimento federal, estatal em instituições públicas, as instituições privadas crescem apenas 0,3%. Pressupomos que ao final do mandato em 2010, de acordo com o encaminhamento dado, este índice de matrículas em instituições públicas seria timidamente reversível, aumentando o percentual das públicas e minimizando o índice das privadas.

Ao analisarmos apenas o mandato de FHC, veremos que neste octênio há uma queda representativa de 9,6% das matrículas públicas e um crescimento deste percentual nas instituições privadas. Comprovando através desta pesquisa o estancamento do poder estatal, a absoluta obediência aos preceitos internacionais de globalização e mercantilização da prestação de serviços públicos. Enquanto que nos sete anos mensuráveis da gestão de Lula há o crescimento de 4,7% das instituições privadas, demonstrando uma retomada, uma tentativa de mudança em prol da volta da credibilidade e de investimentos em instituições públicas. Como também, precisamos enfatizar que nas matrículas em instituições privadas a partir de 2005 há alunos cursando com financiamento federal, beneficiados pelo Programa PROUNI, que não é reembolsável pelos alunos, alterando este percentual.

Detalhadamente analisando os índices da gestão de Lula averiguamos que no primeiro mandato, no primeiro quadriênio há uma continuidade da iniciativa privada, negando seus ideais de partido esquerdista, assemelhando-se neste sentido político-educacional às investidas do presidente FHC, mantendo as mesmas medidas de mercadorização, em consequência ainda da ampla liberalização concedida pela LDB, aprovada em 1996. Por causa desta liberalização as matrículas privadas atingem em 2006 o percentual de 74,2% do total de matrículas. Ao invés de agir contrariamente, elevando os investimentos públicos nos deparamos com o mesmo receituário de acumulação e de liberalização do espaço para o segmento lucrativo privado. Novamente demonstrando que o Estado nas sociedades liberais está a serviço do mercado. A reversibilidade deste quadro era esperada pela população, mas

isso não aconteceu no primeiro mandato, apenas discutiam-se articulações concretamente pouco acontecia.

Posteriormente, no segundo mandato de Lula evidenciamos uma reposição de investimentos públicos em instituições de educação superior públicas permitindo uma incipiente sinalização de reviravolta para este quadro. Como enfatiza o portal do MEC, em nota da autora Letícia Tancredi, com citação do Ministro da Educação Fernando Haddad, num discurso sobre a evolução da Educação Superior, no qual destaca:

Em sete anos o Brasil dobrou o número de concluintes na educação superior. Esse número, que foi de 467 mil, em 2002 passou para 959 mil, em 2009, de acordo com o Censo da Educação Superior de 2009, [...]. O número de matrículas na educação superior brasileira aumentou de 3,5 milhões para 5,9 milhões, nesses sete anos. 'A evolução dos números da educação brasileira tem sido satisfatória, e o mais importante é que essa evolução tem ocorrido com qualidade de ensino', afirmou o ministro da Educação, Fernando Haddad, em entrevista coletiva, em Brasília. De acordo com o ministro os dados do censo revelam que a educação superior no Brasil está mais acessível. [...]. O censo de 2009 registra 2.314 instituições de Educação Superior - 245 públicas e 2.069 particulares. No período de um ano, houve o crescimento de 3,8% no número de instituições públicas e de 2,6% no de particulares (TANCREDI; MEC, 2011).

De acordo com este referencial analisamos que a forma de administrar do partido do PSDB representado por FHC e do partido petista gestado por Lula tem profundas divergências no modo de investir seus recursos e empenhar seus esforços, pois acreditam em áreas diferentes. O primeiro alavancado por fortes influências neoliberais e do capital financeiro internacional. E o segundo ancorado na perspectiva de efetivar profundas mudanças nas mais diversas áreas, mas principalmente nas sociais. Lula ficou conhecido por seu poder de diálogo e negociação, debatendo com as nações internacionais assuntos relevantes, mas não sendo um servo submisso e sim, argumentando e realizando uma atuação social que projetava melhorias para as classes populares, reduzindo inclusive os índices de pobreza e miserabilidade e propiciando progresso ao país.

Desejamos ainda esclarecer que expansão e acesso possuem facetas conceituais divergentes, uma vez que ao ampliar o número de vagas disponíveis não é a garantia do ingresso, da matrícula, da permanência e nem da conclusão, pois parte dos alunos que se matriculam, não ingressam, outros iniciam e por diversos motivos evadem. Assim, consideraríamos oportuno elaborar uma tabela para ilustrar as vagas oferecidas nas

instituições públicas e privadas e as matrículas efetivadas para sinalizar a existência de vagas ociosas.

No entanto, permanece inviável, pois de acordo com os vários Censos do Ensino Superior do INEP não há esses dados disponíveis para realizar a comparação entre as categorias públicas e privadas e nem nestes anos utilizados nesta pesquisa estabelecendo uma comparação entre os octênios de FHC e Lula. O INEP cita em alguns anos referências à Graduação Presencial, mas não expõe dados referentes a outras modalidades como a Educação à Distância e à Educação Tecnológica.

Utilizaremos apenas para ilustrar as vagas ociosas do ano de 2008, expressas da seguinte forma: 2.985.237 vagas ofertadas, sendo elas 1.479.318 disponíveis, sem serem preenchidas, permanecendo como vagas ociosas. De acordo com o Censo de 2008, destas vagas ociosas, 36.725 estão na educação superior pública e 1.442.593 estão na educação superior privada. Se tomarmos apenas as vagas ociosas numa porcentagem, veremos que nas públicas há 2,48% das vagas ociosas em 2008, enquanto que a proporção das privadas é muito maior, totalizando 97,52%. Ou seja, majoritariamente a maior oferta disponível sem alunos ingressantes ocorre nas IES privadas.

3.3.2 Evolução e crescimento do número de Instituições, conforme o Financiamento Público X Financiamento Privado

Neste tópico focaremos a evolução das instituições de educação superior, estabelecendo um paralelo entre as instituições públicas e as privadas. Para compreender este cenário projetamos uma tabela com dados retirados de sucessivos Censos do Ensino Superior, explicitados no Portal do INEP. Novamente coletamos informações do ano do início do mandato de FHC, do término do primeiro mandato em 1998 e do término do segundo mandato em 2002. Como também nos apropriamos de dados do início da gestão de Lula em 2002, o término de seu primeiro mandato em 2006 e dados de 2009, após sete anos de seu mandato, últimos dados disponíveis.

Tabela 3: Evolução das Instituições de Educação Superior, conforme a Categoria Administrativa Pública e Privada.

ANOS	TOTAL DE IES	%	Instituições Públicas	%	Instituições Privadas	%
1995	894	100	210	23,49	684	76,51
1998	973	100	209	21,48	764	78,52
2002	1.637	100	195	11,91	1.442	88,09
2006	2.270	100	248	10,93	2.022	89,07
2009	2.314	100	245	10,59	2.069	89,41

FONTE: MEC/INEP. Sinopse da Educação Superior: 1995/1998/2002/2006/2009.

No primeiro mandato de FHC houve o acréscimo de 79 instituições, dentre elas 80 novas privadas e o decréscimo de 1 pública. No segundo mandato de FHC houve uma explosão, surgiram 664 instituições novas, das quais 678 são privadas e houve o fechamento de mais 6 instituições públicas. Ou seja, há uma abertura enorme para a estruturação de instituições privadas e uma diminuição de investimentos nas instituições públicas fazendo com que algumas optem por encerrar suas atividades devido à carência de recursos. Num balanço geral de seu mandato podemos dizer que houve o nascimento e o fortalecimento da mercantilização da educação, pois o produto educativo passou a ser desenfreadamente explorado por empresas, surgindo 758 novas instituições privadas e sucumbindo com 7 instituições públicas, sucateando o direito social que é a educação.

Em relação ao primeiro mandato de Lula também temos um aumento estrondoso de 633 novas instituições, sendo elas em sua maioria privadas, contabilizando 580 e 53 públicas. Revelando que novamente, após um período de retrocesso ocorrem investimentos pesados na educação superior pública, inaugurando 53 novas instituições. Analisando parcialmente seu segundo mandato, avaliando 3 anos, temos uma redução dos expressivos nascimentos. Aparecem apenas 44 novas instituições, destas temos 47 novas instituições privadas e 3 públicas encerram suas funções. Precisamos lembrar que dentre as instituições públicas estão as federais, estaduais e municipais, sendo as mesmas de responsabilidade destas esferas administrativas.

Num balanço geral destes dois mandatos, temos um modelo de privatização se concretizando. O mesmo foi alavancado pela permissiva legislação. Em 15 anos analisados, ocorreu a criação de 1.420 novas instituições, sendo 1.385 de administração privada (97,5%), e apenas 35 públicas (2,5%) demonstrando a acirrada busca pela Educação Superior, pois em

termos econômicos comerciais, só há a abertura mercadológica, a oferta do produto educativo, principalmente, quando existe a demanda consumista da clientela.

Neste sentido ao elevar o número de instituições na educação superior o país reconhece que a mesma faz parte integralmente de uma nação que anseia desenvolver-se. Nesta direção, precisamos reconhecer que parte deste índice deve ser atribuído a flexibilização, como na nova modalidade à distância, oportunizando às populações mais longínquas a realização de um curso de educação superior, como também em relação às mudanças dos modelos institucionais e aberturas de cursos como os tecnólogos.

Uma das características centrais que elevou absurdamente e facilitou o surgimento de novas instituições de educação superior foi amparada pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996. Nesta respectiva legislação há a autorização para a Educação Superior abranger duas novas modalidades, o tecnólogo, geralmente com uma formação de curta duração e o ensino à distância, com aulas não presenciais. A respeito destas novas modalidades, dedicaremos o item a seguir.

3.3.3 A ascensão de novas modalidades: Educação Tecnológica e Educação à Distância

Em primeiro lugar trataremos da Educação Tecnológica. A mesma também é conhecida como um curso de nível superior nas mais diversas áreas da tecnologia. Assim, anteriormente existiam dois tipos de graduação: o bacharelado e a licenciatura e atualmente temos também o tecnólogo, com significativo crescimento de matrículas caracterizando-se como um curso mais curto que os tradicionais cursos de bacharelado e licenciatura, com priorização dos conteúdos técnicos.

A educação tecnológica está estabelecida na parte da educação profissional da LDB, nº 9.394/96. No Capítulo III dos artigos 39º ao 42º, sendo que posteriormente, dois decretos vieram trazer outras regulações, sendo eles: o Decreto nº 2.208 de 1997 e o Decreto nº 5.154 de 2004. A seguir apresentamos alguns dados para averiguarmos o crescimento desta modalidade.

No ano de 2001 havia 69.797 matrículas de tecnólogos, em 2006 havia 325.901 matrículas, em 2009 havia 689.679. Ou seja, em 8 anos houve um crescimento quase de

100%. Assim, a educação tecnológica também contribuiu com o índice de 14,4% da população brasileira matriculada na educação superior, registrados em 2009 pelo IPEA.

Em segundo lugar trataremos da Educação à Distância, pois a mesma também foi viabilizada na última década e atingiu proporções gigantescas de adeptos. Conforme dados do INEP temos em 2009, 5.904 polos de educação à distância, com 838.125 alunos matriculados, em 28.966 cursos cadastrados de educação à distância. Comparamos com os índices de 2002, onde havia 25 Instituições de Ensino à Distância, com 40.714 alunos matriculados, em apenas 46 cursos. Comparando as modalidades, de 2008 para 2009, a modalidade presencial cresceu 12,5%, enquanto que a educação à distância consolida seu crescimento em 30,4%, mais que duas vezes.

Observamos com estes dados a comprovação de que a educação à distância obtém amplo crescimento oportunizando aos espaços mais afastados a realização de um curso superior. Em relação a estas modalidades de ensino o Relatório Técnico do Censo de 2009, esclarece que na educação presencial 71% dos formandos realiza um curso de bacharelado, 15% de licenciatura, 10% tecnólogo e 4% bacharelado e licenciatura. Enquanto que na educação à distância 50% realizam licenciatura, 26% realizam bacharelado, 23% cursam tecnólogo e 1% simultaneamente bacharelado e licenciatura.

Apesar das críticas existentes em relação à educação na modalidade à distância evidenciamos o crescimento de suas matrículas. As críticas são elaboradas por considerarem a mesma de qualidade inferior, devido ao enxugamento curricular, limitação de material didático, à precariedade dos polos, ao empobrecimento do tempo de formação, por geralmente ser reduzido, minimizando inclusive gastos.

Dando continuidade ao comparativo entre estes dois octênios presidenciais, através do Portal do MEC, num vídeo sobre a Expansão da Rede Federal de Educação Superior, temos as seguintes informações: em 2003, havia 109.200 vagas e em 2010, houve a aceleração para a criação de 222.400 vagas disponíveis, propiciando uma ampliação de 113.200 novas vagas. Em relação ao número de universidades federais em 2003, eram 45 e foram criadas mais 14, totalizando em 2010, 59 universidades federais. Como ainda em 2003, havia 148 campi e em 2010 passou para 274 campi, com a criação de 126 novos campi; os campi beneficiavam em 2003, 114 municípios e em 2010, 230 municípios, perfazendo a duplicação, com mais 116 campi.

Ao analisarmos os investimentos houve a triplicação de recursos, em 2003, foram investidos 6,7 bilhões de reais, enquanto que em 2010, atingiram 22,1 bilhões de reais, contabilizando uma diferença de 15,4 bilhões de reais, um número bem expressivo.

Neste sentido, como revelam os números para a educação superior o octênio presidencial de FHC deixou a desejar, pois, a mercantilização da Educação Superior ocorreu livremente. Entretanto, no octênio presidencial de Lula concretizou-se uma retomada nos investimentos estatais, uma flexibilização de acesso, ampliando o número da oferta e de acesso à Educação Superior. Alertamos ainda que as iniciativas consolidadas em programas de ação afirmativa já conquistam resultados e demonstram ser ascendentes, uma vez que o Ministro da Educação Fernando Haddad, continua no cargo, na Administração da Presidente Petista Dilma Rousseff sucessora de Lula.

Desta forma, através da leitura propiciada pelos dados apresentados avaliamos que FHC preocupou-se primordialmente com os interesses econômicos e em razão de tal ideologia, ocorreu a abertura das fronteiras para uma ampliação da prestação de serviço mercantil da área da educação superior. Enquanto que a concepção social de governo demonstrada por Lula, era da minimização de desigualdades, ampliando o acesso à Educação Superior e investindo no fortalecimento do setor público, ainda muito acuado em comparação aos avanços privados.

Nesta direção, apontamos para uma das raízes deste problema da desigualdade de acesso na educação superior como um todo, pois a mesma vive num tensionamento, num enfrentamento entre investimentos públicos e privados. Deste modo, na tentativa de esmiuçar este entrave será direcionado o próximo capítulo.

4. O TENSIONAMENTO ENTRE O PÚBLICO E O PRIVADO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA

“A discussão sobre as categorias pública e privada num cenário de crise neoliberal é extremamente complexa, dado o discurso hegemônico sobre uma nova era de prosperidade por meio das políticas de ‘abrir, privatizar e estabilizar’ onde a identidade coletiva perdeu seu sentido dando lugar ao individualismo extremo que passou a ser considerado como o único caminho para a inclusão e o sucesso. Disseminou-se na sociedade uma aversão à esfera pública associada à degradação das instituições públicas. A esfera privada tornou-se o único espaço possível de liberdade. Começou um intenso e acelerado movimento de privatização do espaço público” (CHAVES, 2006, p.71).

Neste terceiro capítulo nos concentraremos sobre as novas relações entre o público e o privado, pois observamos um deslocamento entre esta fronteira, que vai desde uma complementariedade, uma parceria, uma simbiose entre ambos, com o semipúblico, o semiprivado, a “Publicização do Privado” até em muitos casos um estranhamento, um tensionamento, uma disputa por recursos por causa da “Privatização do Público”. Assim, afirmamos que as dimensões pública e privada após a década de 1990, principalmente com o advento do neoliberalismo, da globalização, com a divulgação dos organismos internacionais pelo acramento estatal e os conceitos de eficiência e produtividade inseridos na educação superior, vivenciaram grandes mudanças, intensificando o confronto entre estas esferas³⁸.

Para compreender de forma mais aprofundada a complexidade destes termos e o tensionamento entre Público e Privado, convocamos a contribuição de Bobbio (1990), que discorre sobre esta dicotomia num capítulo da sua obra “*Estado, governo e sociedade*”:

Os dois processos, de Publicização do privado e de privatização do público, não são de fato incompatíveis, e realmente compenetraram-se um no outro. O primeiro reflete o processo de subordinação dos interesses do privado aos interesses da coletividade representada pelo Estado que invade e engloba progressivamente a sociedade civil; o segundo apresenta a revanche dos interesses privados através da formação dos grandes grupos que se servem dos aparatos públicos para o alcance dos próprios objetivos (BOBBIO, 1990, p.27).

³⁸ De acordo com Dale (1994, p. 112) “o que está envolvido não é tanto uma deslocação direta do público para o privado, mas um conjunto muito mais complexo de mudanças nos mecanismos institucionais através dos quais são regulados o que continuam a ser essencialmente sistemas educativos estatais”.

Deste modo, analisando nossa sociedade entendemos que houve na década de 1990 uma “Publicização do Privado”, quando o Estado delegou suas funções centrais para a sociedade civil, mas, posteriormente uma tendência que vem se concretizando é para a “Privatização do Público” onde grandes grupos se apropriam dos aparatos públicos para se beneficiarem e atingirem seus objetivos. Com isso, o próprio Estado subordina-se aos interesses das propriedades particulares e ao invés de ser um Estado do bem-estar social, passa a ser um Estado atrelado ao favorecimento de alguns.

Assim, é cabível uma questão norteadora: tal relação pública e privada é benéfica para a democratização da educação superior ou resulta num fortalecimento para a expansão mercantilista? Nesta compreensão investigamos também se a mesma é guiada apenas pela lógica do mercado, com qualidade precarizada em detrimento de aspectos sociais e perpetua o contexto de exclusão de acesso à educação superior de excelência.

Conforme Severino (2005) a elucidação da polissemia destes termos, das categorias Público e Privado é relevante na análise da educação. Um dos enfoques a ser considerado dessa relação bipolar está no atendimento, se é voltado em prol da individualidade, de interesses particulares ou da coletividade, como bem social. Ainda para Severino (2005, p.31) há um deslizamento entre estas fronteiras “[...] ‘público’ passa a significar ‘estatal’ e ‘privado’, ‘não-estatal’, ‘civil’, foi uma mudança empobrecedora, decorrente da ideia de que caberia ao aparelho estatal, ao governo da sociedade, cuidar do interesse comum, administrá-lo”. De acordo com o qual, há um processo sendo induzido aos poucos que provoca ajustes para a privatização e uma forte perda de cunho social.

Para revitalizar essa análise retomaremos o comparativo realizado no capítulo anterior, sobre as políticas públicas projetadas para a educação superior e efetivadas nas gestões presidenciais de FHC e de Lula, através do pensamento de Olgaíses Cabral Maués (2010) explicitado no artigo “*A Crise Mundial e seus Reflexos para a Educação Superior*”.

No período de FHC pode-se dizer que a marca da educação superior foi a privatização. Já no governo Lula da Silva, além da continuação da expansão pela via privatista com programas como o PROUNI, a ampliação do FIES, a ênfase também recaí na quebra da fronteira entre o público e o privado, com repasse de recursos públicos para o setor privado, a mercantilização e o empresariamento com a transformação da educação de direito público inalienável para o vago conceito um bem público (MAUÉS, 2010, p.97).

Segundo esta informação há uma ênfase no setor privado, um crescimento acentuado, inclusive incorporando investimentos em caráter de repasse com verbas públicas. Conceitos como o de mercantilização e empresariamento da educação são postos em voga. Como também, há uma perda da concepção da educação superior como direito público inalienável incorporando o conceito pouco definido, obscuro de bem público. Apesar desta informação, constatamos no capítulo anterior que Lula viabilizou uma retomada nos investimentos como também conseguiu abrir novas instituições públicas, ampliando as vagas ofertadas nessa esfera.

Observamos severas críticas em relação aos investimentos estatais encaminhados para as instituições privadas que objetivam a obtenção lucrativa, como as grandes redes da educação superior, algumas, inclusive com parcerias de grandes empresas internacionais. Como expressa a autora Chaves (2009, p.490) empresas como a Fiat, Ford, IBM, McDonald's que projetam na educação superior, apenas expectativas comerciais como um produto comercializável qualquer, onde os clientes negociam e geram grande faturamento. Entretanto, há maior tolerância, maior aceitabilidade no repasse público para instituições privadas quando estas são comunitárias e filantrópicas, sem conotação lucrativa, pois as mesmas demonstram em sua constituição maior comprometimento com o social.

Diante desta afirmação transcrevemos a concepção de Chaves (2009) que nos alerta com o seguinte comentário:

Desde 2007, o processo de mercantilização do ensino superior brasileiro vem adquirindo novos contornos. Observa-se um grande movimento de compra e venda das IES no setor privado. Além das fusões que tem formado gigantes da educação, as empresas de ensino, agora abrem o capital na bolsa de valores, com promessa de expansão ainda mais intensa e incontrolável. São quatro as empresas educacionais que mais se destacam nesse mercado de capitais: a Anhanguera Educacional S.A., com sede em São Paulo; a Estácio Participações, controladora da Universidade Estácio de Sá do Rio de Janeiro; a Kroton Educacional, da Rede Pitágoras, com sede em Minas Gerais; e a empresa SEB S.A., também conhecida como 'Sistema COC de Educação e Comunicação' com sede em São Paulo. É importante ressaltar que grande parte do capital dessas empresas é oriunda de grupos estrangeiros, em especial, de bancos de investimento norte-americanos, que encontraram nesse setor, um mercado muito favorável ao aumento de seus lucros (CHAVES, 2009, p.491).

Como demonstra Chaves (2009), a partir de 2007 há um fortalecimento nos contornos empreendedores educacionais, há um favorecimento de investimentos e parcerias alimentando o mercado promissor de lucratividade na área educativa.

De acordo com as teorias neoliberais e as concepções que embasam os preceitos da globalização observamos que estas defendem a participação de um Estado mínimo, enfatizando que a privatização deve ocorrer, pois o mercado possui uma gestão mais efetiva que as instituições estatais.

Através desta ideia identificamos que para o neoliberalismo há uma ambiguidade entre o econômico e o político que andam em sentidos paralelos e jamais se encontram em um ponto de convergência. Uma vez que para o setor econômico, para o mercado só tem acesso quem possui condições de compra, provocando diretamente a exclusão e a alienação, enquanto, compreendem a educação como uma prestação de serviço comparável a qualquer outro setor comercial, ao invés de considerarem a mesma um direito social.

Nesta lógica esvazia-se o significado do político, do bem comum, do coletivo, da luta por direitos sociais, pois a ideia de democracia é contraditória com os referenciais da lógica mercantilista, na qual cada indivíduo deve garantir suas necessidades. Consideramos, assim, importante reportar o pensamento de Peroni (2009) que retoma o que Harvey expõe.

É o que Harvey (2008) chama de ‘mercadificação de tudo’, com consequências graves para as desigualdades sociais, já que os direitos sociais materializados em políticas universais acabam cedendo lugar a políticas fragmentadas e focalizadas. Com as mudanças no conceito de igualdade, ficam reforçadas também as políticas individualizadas focadas em desenvolver habilidades e capacidades, com o retorno à teoria do capital humano, à meritocracia, onde o sucesso e o fracasso são por conta e risco dos clientes no mercado, e não mais uma pauta de direitos universais para sujeitos sociais (PERONI, 2009, p.16).

Analisando esta concepção teórica percebemos que com a “mercadificação” de todos os direitos sociais, o sucesso ou o fracasso devem ser atribuídos a cada indivíduo, esquecendo dessa forma os direitos universais. Para o pensamento neoliberal o Estado deveria investir recursos apenas em setores eficientes e produtivos que retroalimentassem com rentabilidade, deste modo, as políticas sociais, com investimentos para a materialização de direitos humanos seriam apenas despesas sem retorno financeiro imediato, gerando a falência do poder estatal por esta administração inadequada aos moldes do capitalismo.

Segundo Peroni, Oliveira e Fernandes (2009), no artigo: “*Estado e Terceiro Setor: as novas regulações entre o público e o privado na gestão da educação básica brasileira*” assim, estabelecem:

O diagnóstico é que o Estado entrou em crise porque gastou mais do que podia para se legitimar, pois tinha que atender às demandas da população por políticas sociais, o que provocou a crise fiscal. E também, porque ao regulamentar a economia, restringe a livre iniciativa. Para esta teoria neoliberal, as políticas sociais são consideradas um verdadeiro saque à propriedade privada, pois além de distribuírem renda, atrapalham o livre andamento do mercado, na medida em que os impostos oneram a produção (PERONI; OLIVEIRA; FERNANDES, 2009, p.4).

Neste sentido, conforme expressam estes autores, para as teorias neoliberais debruçar-se acerca de políticas sociais é apenas uma despesa que gera crise para o Estado, enquanto que restringe a livre iniciativa e a propriedade privada, atrapalhando o livre andamento do mercado.

Desta forma, Buarque (1994) enfatiza que a universidade tem um elemento que a aprisiona, esse elemento é o mercado, com suas oscilações, com a competitividade e a orientação máxima de buscar lucros, dentro deste setor privado.

Um dos principais elos da cadeia que aprisiona a universidade é o mercado. Desde que se transformou em elemento da produção, a universidade passou a se organizar de forma a produzir mão-de-obra desejada pelo mercado. Abandonou o papel de formar pensadores e optou por formar profissionais e teóricos programados para cumprir papel específico na cadeia de produção. [...] Por sua vocação democrática, a universidade deseja reduzir a desigualdade, ajuda a resolver os problemas dos excluídos, mas, cativa do mercado que orienta as vocações dos alunos e as pesquisas dos professores, ela se dedica apenas às minorias privilegiadas (BUARQUE, 1994, p.58-59).

Assim, Buarque (1994) sinaliza que a universidade, a educação superior não pode ser tratada como elemento da produção, pois restringe, deturpa seu verdadeiro sentido existencial que é a formação de pensadores, a vocação democrática na construção do saber, a intenção maior de reduzir desigualdades e não de apenas auxiliar unilateralmente às camadas minoritárias, mais privilegiadas.

Nesta direção analisamos que concomitantemente com as disputas entre público e privado estão articuladas as questões de novas formas de financiamento, fortalecimento e a atividade reguladora, pois as mesmas estão diretamente interligadas com a expansão da educação superior.

Ao adentrarmos na investigação de parcerias entre o sistema público e privado, poderíamos tomar como exemplo o Sistema S³⁹, implantado ainda na década de 1940, sendo organizações da sociedade civil em prol do setor produtivo, ofertando qualificação e educação profissionalizante, além de assessoria e assistência técnica. Estas instituições são herdeiras do patrimônio público, financiadas parcialmente pelo poder público e parcialmente por empresas privadas abatendo seu imposto de renda e administradas privadamente, por contratos de gestão. Exemplificando esta parceria temos o Serviço Nacional de Aprendizagem Nacional (SENAI), Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte (SENAT), Serviço Social da Indústria (SESI), Serviço Social do Comércio (SESC), Serviço Social do Transporte (SEST), Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR), Serviço Brasileiro de Apoio às Pequenas e Médias Empresas (SEBRAE) e Serviço Nacional de Aprendizagem e Cooperativismo (SESCOOP).

Tais sistemas de serviços atuam em parceria, bem como os programas devotos à educação superior: Programa de Financiamento Estudantil (FIES) e Programa Universidade para Todos (PROUNI). Estes investimentos públicos são voltados para acadêmicos que fazem sua graduação em instituições privadas, sendo programas criticados por consolidarem uma perda de repasse público para as instituições públicas, canalizando o mesmo para as privadas. Consideramos que estes investimentos fortalecem o sistema nacional de educação superior, até porque num país de grandes dimensões territoriais como o Brasil, nem todas as regiões são contempladas com Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), no entanto o argumento principal é de que muitas vezes estas verbas são focadas em instituições de cunho altamente mercadológico, em megainstituições que movimentam bilhões de reais, com interesse na lucratividade propiciando uma atuação precária sem focar no melhoramento de sua qualidade e gerando a tensão entre o público e o privado.

De acordo com o autor Ernâni Lampert (2010) no artigo: “*Repensando a Universidade: algumas notas para análise*”, publicado na Revista Universidade e Sociedade temos a seguinte concepção:

³⁹ O chamado Sistema S foi criado para o sistema produtivo, contemplando diferentes setores, tais como: comercial, industrial, transportes, agricultura, cooperativos, empresas no intuito de capacitar seus trabalhadores e aprimorar o meio onde vivem oferecendo melhorias na saúde, educação e lazer.

No que diz respeito ao financiamento, o Estado deve ser o principal provedor, pois a educação superior é de sua responsabilidade, porém, devido aos ajustes fiscais ocorridos nos últimos anos, o Estado tem reduzido os investimentos nas universidades públicas federais. Em relação a esta problemática, Chaves (2006) assinala: ‘As políticas de ajuste fiscal implementadas no estado brasileiro pelos sucessivos governos neoliberais: Fernando Henrique e Luiz Inácio promoveram o gradativo afastamento do estado da manutenção do sistema público de ensino superior e do financiamento da pesquisa no País, agravando a crise vivida pelas universidades públicas federais’. (p.99). Além desses recursos federais, a universidade deve, por intermédio dos diferentes órgãos de fomento locais, regionais, nacionais e internacionais buscar o apoio para o desencadeamento de seus projetos de ensino, pesquisa e extensão (LAMPERT, 2010, p.107).

Através deste pesquisador compreendemos que o Estado deve ser o principal responsável pelo financiamento da educação superior, ao não cumprir essa prerrogativa está negando este compromisso social. Entendemos ainda que a educação superior é um bem, um patrimônio da humanidade e por consequência um direito de cada cidadão, portanto, precisa ser ofertada embasada em critérios de qualidade. Para que isso ocorra as funções de financiamento, de regulamentação e de avaliação recaem sobre o Estado.

Nesta mesma contribuição Lampert (2010) sinaliza ainda que as universidades públicas estão sentindo certo descaso para com seu financiamento, às vezes precisando sujeitar-se a angariar fomentos externos às custas de parcerias com outros setores para o exercício de suas atividades. Uma vez que o investimento do Produto Interno Bruto (PIB) brasileiro em educação mantém uma porcentagem muito aquém em comparação a outros países⁴⁰.

Como resultado disso, com a fragmentação auxiliando também instituições privadas, os recursos de investimento para o setor público vão ficando paulatinamente mais minguados comprometendo suas funções que até então eram majoritariamente de excelência. Consideramos necessário postular que os investimentos públicos ao auxiliarem o setor privado precisam de um subsídio adicional ao invés apenas de ratear o percentual proposto, como também, pela expansão das vagas ampliando o acesso são necessários ajustes ao percentual.

Do mesmo modo, Nelson Cardoso Amaral (2010) destaca que as instituições públicas tem vivido numa tensão de atuar num quase-mercado educacional, na tentativa de manter, garantir a sobrevivência institucional. O mesmo autor assim destaca:

⁴⁰ De acordo com Pinto (2004, p.30) o Brasil precisa sair “do atual 0,8% do PIB gasto com o ensino de graduação para um patamar de cerca de 1,4% do PIB”, conforme uma estimativa feita pelo INEP em 2001. Posteriormente, contemplaremos este assunto com dados mais recentes no item 4.3 Investimento do Produto Interno Bruto (PIB) na Educação Superior Brasileira: percentual adequado ou limítrofe?

Os valores ‘solidariedade, cooperação, colegialidade, tolerância, paz, justiça e outros de mesma linha são substituídos por valores economicistas, como eficiência, produtividade, competitividade, utilidade, funcionalidade’ (DIAS SOBRINHO, 2002, p.16). Os desafios da educação superior brasileira, explicitados neste estudo, não só os relacionados à expansão e financiamento, exigem nos próximos dez anos ações concretas para que as instituições não se tornem puramente utilitaristas, com alguns poucos núcleos de excelência científica e intelectual, que para sobreviverem nesse patamar teriam que angariar recursos no mercado, vinculando os seus trabalhos e projetos ao interesse dos financiadores, sejam estes governos ou empresas. Como consequência, o Brasil perderia um complexo de instituições que além de ‘estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo’ como prevê a LDB, deveria ter condições para ‘encontrar soluções para os problemas atuais, em todos os campos da vida e das atividades humanas e abrindo um horizonte para um futuro melhor para a sociedade brasileira, reduzindo as desigualdades’, como estabelece o PNE (AMARAL, 2010, p.20).

A citação retrata inicialmente algumas considerações de Dias Sobrinho (2002), para o qual os valores priorizados nas IES são os divulgados pelo setor econômico, assumindo características deste contexto, onde critérios como a eficiência, a produtividade, a competitividade, a utilidade e a funcionalidade são tidos como os mais adequados, menosprezando valores que correspondam ao bem-estar coletivo.

Dando continuidade à reflexão de Nelson Cardoso Amaral (2010), salientamos a urgência de investimentos estatais nas IFES para que as mesmas não sofram ainda mais com as consequências deste modelo mercadológico que põe em crise a ideia da universidade e todos os objetivos louváveis que a mesma procura atingir. Deste modo Amaral ao investigar a articulação e elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE) de 2011 a 2021, sugere que nessa próxima década o fomento à educação superior seja ampliado para que as IFES não necessitem buscar recursos exteriores para a realização de suas atividades e para que as mesmas mantenham o status de excelência.

Diante de tais pressupostos que orientam nossas políticas públicas voltadas para a educação superior, mediante tal sucateamento dos serviços públicos nos propomos a investigar no próximo tópico, qual a concepção de democratização que poderia reger a esses preceitos.

4.1 Apontamentos sobre o conceito de Democratização: quais interesses e perspectivas?

Introduzimos esta narrativa lembrando a ênfase dada por Ristoff (2008) na produção sobre os 10 anos após a publicação da LDB e suas diretrizes para a Educação Superior.

Se a palavra de ordem da década passada foi expandir, a desta década precisa ser democratizar. E isto significa criar oportunidades para que os milhares de jovens de classe baixa, pobres, filhos da classe trabalhadora e estudantes das escolas públicas, tenham acesso à educação superior. Não basta mais expandir o setor privado – as vagas continuarão ociosas; não basta aumentar as vagas do setor público – elas apenas facilitarão o acesso e a transferência dos mais aquinhoados (RISTOFF, 2008, p.45).

De acordo com o esclarecimento dado por Ristoff (2008) a necessidade desta década é a democratização. Mas, é preciso ir mais a fundo nessa questão, pois ao expandir ainda mais o setor privado haverá maior quantidade de vagas ociosas e ao ampliar o setor público é preciso repensar o acesso para as camadas populares.

Assim, ao adentrarmos nessa temática da Democratização, torna-se imprescindível esclarecer a concepção que utilizaremos nesta parte da narrativa. Para iniciarmos a colocação do seu significado precisamos clarificar que com a avalanche neoliberal e a mercadorização de todos os serviços considerados de assistência social como a educação, a saúde, a segurança, dentre outros, temos uma redefinição deste conceito com certa perda do seu sentido original, como bem público de direito social.

Nessa perspectiva compreendemos que o vocábulo “democracia”, conforme a etimologia grega é formado pela junção de dois termos: *demos* que significa povo, cidadãos e *kratos* que significa poder, ou seja, seu significado corresponde à forma de administração, de governo, em que as decisões políticas estão com os cidadãos. No entanto, precisamos ver se o poder existe *para* o povo e *pelo* povo ou é um conceito nebuloso que beneficia apenas uma parcela seleta da nação, geralmente as elites.

Contrariando a etimologia do vocábulo democracia analisamos que nas entrelinhas a sociedade neoliberal tem uma conotação política diferenciada. Nesse contexto o poder estará vinculado com a hegemonia e não com as classes populares, assim o poder não está relacionado a ser um cidadão de direitos, de igualdade a uma condição humana, social,

historicamente constituída, mas onde há relações mercantilizadas, o poder está concentrado em alguns representantes. Nesta direção a democratização dos bens sociais atende prioritariamente a elite e nem sempre a toda a população.

Embasado nestes pressupostos que transformam a ideia de democracia, temos o entendimento de Saviani (1999).

A palavra democracia traduz a ideia de liberdade e igualdade política. Cumpre, pois, considerar que, se a democracia é o horizonte natural da burguesia, ela não pode ser o horizonte da classe trabalhadora. Com efeito, para essa classe a libertação política pode não passar de um mecanismo de legitimação da dominação econômica, social e cultural a que está submetida. Portanto, não basta a democracia, isto é, a libertação política. A meta é a libertação humana total que abrange, além do aspecto político, os aspectos econômico, social e cultural em seu conjunto. Só assim, será possível atingir a libertação política real, isto é, a democracia real e não apenas formal (SAVIANI, 1999, p.149-150).

Conforme Saviani anuncia a base da democracia está nos preceitos de liberdade e de igualdade. Porém, em uma sociedade neoliberal, com a precarização do sentido de direito público, com estratificadas classes, diferentes são as condições de liberdade para o exercício da cidadania. Como ainda a igualdade é anulada pela prerrogativa do acúmulo de capital, pela máxima da produção material e de bens e pelo contraponto dos excluídos economicamente. Assim, muitas vezes o Estado e seu governantes eleitos, ao invés de representarem os interesses do povo e da coletividade, são representantes de interesses particulares, legitimando dessa forma a dominação econômica, social e cultural. Nesse contexto, não há o poder democrático onde todos participam ativamente nos processos de decisão, mas legislações e decretos impostos, e por consequência, direitos fundamentais são negados.

A autora Barreyro (2008), responsável por organizar um estudo intitulado Mapa do Ensino Superior Privado, assim esclarece:

O crescimento do setor privado tem contribuído para a ampliação do acesso à educação superior nos últimos 10 anos, embora as matrículas do setor público também tenham aumentado no período. Porém, essa ampliação não trouxe correlato na democratização do acesso, pois os dados analisados mostram que algumas desigualdades sociais na educação superior são extremamente significativas, tanto nas instituições públicas quanto nas privadas (BARREYRO, 2008, p.60).

Desse modo, mesmo com a expansão da última década da educação superior, não há uma ampliação correlata da democratização. Num país compilado por múltiplos segmentos

econômicos, sociais e culturais, os serviços sociais são proporcionados de modo heterogêneos, diversificados e nem sempre atendem massivamente e com qualidade a população. Isso revela que a “democracia”, nem sempre está em sintonia com o princípio de democratização. Nessa perspectiva temos na educação superior um processo em que ainda não há um acesso democratizado a toda a população. Conforme dados do censo INEP/IBGE de 2009, apenas 14,4% da população havia ingressado na educação superior e absurdamente 85,6% da população estavam sem acesso.

Mesmo assim, entre estes 14,4% com acesso à Educação Superior, ainda há os critérios de diversificação e flexibilidade propostos pelos ditames internacionais. Ou seja, observamos que a parcela atendida não obtém uma formação de qualidade igualitária, pois há o financiamento, as instituições, as modalidades, os formatos que possuem diferenciação.

Reconhecemos que para haver um processo de democratização da educação superior o requisito mais importante é haver políticas voltadas para a ampliação do acesso e da permanência com o fortalecimento da educação superior pública. Somente através desta perspectiva é que poderemos vislumbrar o atendimento coletivo, aquém do individual, dos interesses restritos e o comprometimento com o bem comum, restringindo as formas injustas de assegurar privilégios.

Nesse sentido, algumas facetas e características coadjuvantes à falta deste bem já desenvolvemos neste trabalho, como a degradante responsabilidade do poder Estatal, descentralizando para a sociedade civil a tarefa de conceber este direito a todos os cidadãos e as tentativas de reduzir a educação a um serviço, uma mercadoria a ser priorizada e expandida por empreendedores. Como também, a forte influência de mecanismos internacionais divulgando a premissa de que a educação superior precisa estar ancorada em produtividade e eficiência, indo ao encontro com a lucratividade e demonstrando desencontro com as perspectivas sociais. Assim, o mapeamento das características da desigualdade na Educação Superior será exposto a seguir, pois, consideramos importante, determinante investigarmos o mosaico que caracteriza a “deficiência da democratização”, ou a “pseudodemocratização”, uma vez que a mesma propaga a reprodução de outras desigualdades, consolidando um quadro de exclusões.

4.2 Mapeamento das características das desigualdades na Educação Superior

Ao estudarmos as Políticas da Educação Superior do Brasil, nos defrontamos com uma repetitiva justificativa de corrigir as desigualdades educacionais. Este discurso é nitidamente proclamado em Programas como o PROUNI, o REUNI e a Políticas de Cotas. As Políticas Reparatórias são programas afirmativos para suprir necessidades evidenciadas. Porém, apesar de estarem amparadas legalmente, não foram atendidas na sua plenitude, mantendo, dessa forma, situações de desigualdade historicamente implantadas. No intuito de serem compensatórias, existem para recuperar o atraso e a defasagem de políticas já asseguradas constitucionalmente, propiciando a intenção da democratização.

Frente ao que foi anteriormente exposto, investigaremos como se processam estas medidas paliativas, desde a forma como elas estão garantindo maior acessibilidade para as camadas menos privilegiadas socialmente até compreendendo se são organizadas de modo mais profícuo à Educação Superior. No entanto, colocamo-nos uma questão: em uma sociedade tão heterogênea, será que a desigualdade educacional incomoda realmente aos líderes ou esta prerrogativa é apenas pretexto para outras intervenções?

Repensando esta questão, apesar de várias tentativas para a correção de tantos desequilíbrios em relação ao acesso e à permanência na educação superior, poucos e lentos foram os avanços vislumbrados. Será que não há formas mais pontuais de atacar as desigualdades? Ou os interesses que convergem para manter e reproduzir as condições sociais, econômicas e culturais de desigualdade são mais fortes e eficientes? Afinal, por que tantas desigualdades continuam persistentes?

Para Arroyo (2010) não podemos pensar nas políticas públicas afirmativas, compensatórias sem compreender que há “coletivos feitos desiguais”. Não podemos tratar estas desigualdades como se fossem genéricas, abstratas. Pois, segundo Arroyo (2010, p.6) “eles tem classe, raça, etnia, gênero, lugar” e essas características não podem ser ignoradas.

Desta forma, como sinaliza Arroyo (2010) na obra “*Políticas Educacionais e Desigualdades: à procura de novos significados*” é essencial investigar e compreender os processos históricos desta produção e reprodução das desigualdades sociais. Assim, observamos que há uma injustiça, quando algumas dimensões sociais, precisam enfrentar múltiplos obstáculos para terem acesso à Educação Superior, perpetuando características de discriminação. A partir disso nos dedicaremos a investigar alguns determinantes espaciais,

sociais, econômicos, políticos, culturais, de raça, etnia, gênero, entre outras características que historicamente consolidam o processo de exclusão, e menosprezam a concepção da educação como direito social, direito de cidadania.

Repensar as desigualdades tem como fatores determinantes principalmente os elementos socioeconômicos, tais como, local de moradia, clivagens inter-regionais, sexo, cor/etnia/cultura, entre outros. Assim, precisamos compreender que apesar da quase universalização do Ensino Fundamental, vivenciamos, como nos diz Bourdieu (1999) um processo de “marginalizados por dentro”, pois não basta conquistarmos o acesso se não somos beneficiados por ele, uma vez que após o ingresso evidencia-se, segundo estas categorias maior evasão, reprodução e exclusão. Nas palavras de Bourdieu (1999, p. 482): “O processo de eliminação foi adiado e diluído no tempo e isso faz com que a instituição seja habitada em longo prazo por excluídos potenciais”. Uma vez que, esses excluídos ainda são estigmatizados e culpabilizados pelo seu fracasso.

Utilizando o critério da distinção decrescente pela intensidade que confrontamos, estruturamos a seguir quatro tópicos para melhor compreender o cenário que estamos investigando: num primeiro momento contemplamos a Estratificação Econômica, para entender as diferenças de acesso entre os estratos socioeconômicos; em seguida a Descendência Étnica Cultural que reproduz as desigualdades oriundas da cultura dominante, considerada hegemônica, com os descendentes de europeus e das culturas dominadas, contra hegemônicas, como os afrodescendentes e indígenas; na sequência pesquisamos a diferença da localização e assimetrias regionais; e por fim, investigamos as desigualdades entre os gêneros.

4.2.1 Estratificação Econômica

Uma das principais dificuldades que obstrui a democratização da Educação Superior é a estratificação econômica, uma vez que nos deparamos com a concentração da renda, de bens em uma classe social mais elevada, em detrimento de recursos nas camadas mais populares. Já reportamos na presente dissertação que a criação da universidade foi motivada pela necessidade de qualificar a formação da elite, assim ela foi instituída para o seu próprio benefício e afastada do povo.

A respeito disso, Anísio Teixeira, em sua obra “*Educação, não é privilégio*” (2007, p.116) explicita: “Caracteriza o arcaísmo de nosso sistema educacional a sua obstinação em se fazer, [...] um simples sistema de preparo de uma elite de trabalho e de governo, mantendo a Nação dividida entre uma massa de ignorantes e uma elite inflacionada de letrados”. Temos, portanto, desde a origem da Educação Superior no Brasil, uma dualidade, uma escolarização que é privilégio da elite, dos favorecidos e que mantém à margem do acesso os desprivilegiados, desfavorecidos, das camadas populares.

Como já explicitamos anteriormente, nos preceitos de mercantilização há um domínio do capital sobre os serviços públicos⁴¹, dos interesses particulares sobre os coletivos, sociais, culminando ainda mais com a estratificação econômica.

De encontro com isso temos as observações de Gentili (2001, p.113) “as políticas de privatização universitária não apenas tem impacto direto na discriminação dos alunos de menores recursos e na condição da precariedade do trabalho docente, mas também nas formas que assumem a produção intelectual”. Nesse sentido, a renda familiar influencia fortemente na decisão de ingressar na Educação Superior, como também, na categoria pública e privada e na escolha do curso desejado. Ampliando esta ideia podemos dizer que a discriminação está relacionada ao poder aquisitivo, para conquistar um nível intelectual e cultural.

Dentro desta constatação, reportamos o que Almeida (2007) expõe em sua dissertação, intitulada: “*Estudantes Desprivilegiados e Fruição da Universidade: elementos para repensar a inclusão no ensino superior*”.

Em suma, ao analisar o percurso histórico do acesso à educação superior no Brasil podemos vislumbrar analiticamente, ao menos quatro períodos e suas respectivas características: um primeiro, que poderíamos situar até a década de trinta do século XX, em que o acesso era exclusivo das elites; um segundo dos anos trinta até os anos setenta, em que os estratos superiores das classes médias predominavam; um terceiro dos anos setenta até meados da década de noventa, marcado pelas camadas médias típicas; e, finalmente, um quarto, em que ocorre uma segunda onda de expansão mais acentuada no ensino superior, que ganha contornos mais definidos nos dias atuais, quando os setores de classe média baixa e de baixa renda lutam por acesso (ALMEIDA, 2007, p.181).

Almeida divide em quatro momentos o processo de acesso à Educação Superior ocorrido no Brasil: o primeiro exclusivo para a elite; o segundo com a elite e a classe média

⁴¹ Conforme Di Pietro (2004, p.60) “Serviço público é toda a atividade que a Administração Pública executa, direta ou indiretamente, para satisfazer à necessidade coletiva, sob regime jurídico predominantemente público”.

alta; o terceiro período com a elite, a classe média alta e a classe média típica; e posteriormente, da década de 90 em diante, o ingresso de pessoas também de baixa renda. Ou seja, só recentemente algumas vagas foram ocupadas pelas camadas mais populares. Ao se referir a esse último momento, Almeida (2007, p.183) faz uma provocação: “Hoje estratos médios e médio inferiores estão chegando à universidade, mas em que cursos?” Possivelmente, segundo este autor, não em cursos considerados de primeira categoria, como Medicina, Arquitetura e Engenharia, mas em cursos com menor prestígio, com posterior baixa remuneração e baixo reconhecimento social.

Para Chauí (2001), em nossa nação a educação é considerada privilégio e não direito de todos os cidadãos. Assim, a escola primária e de segundo grau pública fica reduzida à tarefa de treinar mão de obra barata para o mercado de trabalho e a respeito deste desmantelamento educacional ela afirma:

Feita a proeza, a classe dominante aguardou o resultado esperado: os alunos de primeiro e segundo grau das escolas públicas, quando conseguem ir até o final desse ciclo, porque por suposto estariam ‘naturalmente’ destinados à entrada imediata no mercado de trabalho, não devem dispor de condições para enfrentar os vestibulares das universidades públicas, pois não estão destinados a elas. A maioria deles é forçada ou a desistir da formação universitária ou fazê-la em universidades particulares que, para lucrar com sua vinda, oferecem um ensino de baixíssima qualidade. Em contrapartida, os filhos da alta classe média e da burguesia, formados nas boas escolas particulares, tornam-se a principal clientela da universidade pública gratuita. E, agora, temos que ouvir essa mesma classe dominante pontificar sobre como baixar custos e ‘democratizar’ essa universidade pública deformada e distorcida que nos impuseram goela abaixo (CHAUÍ, 2001, p. 36-37).

De acordo com as reflexões de Chauí (2001) esse modelo educacional reforça privilégios ao colocar a educação superior pública para as classes e grupos mais abastados, enquanto que às camadas populares que necessitam ingressar prematuramente no mercado de trabalho, passam a disputar em sua maioria vagas na educação superior privada, caracterizadas pela baixíssima qualidade. Dessa maneira, analisamos que há um quadro vicioso de perpetuação social com a manutenção do poder, concentração e fortalecimento das elites e oligarquias.

Segundo o Censo do INEP de 2006, 63% dos alunos das IES públicas realizam seu curso durante o período diurno, o qual exige dedicação exclusiva, impedindo a entrada no mercado de trabalho. Esses cursos geralmente são realizados por estudantes cuja renda familiar permite que apenas estudem, sem haver a necessidade de enfrentar uma jornada de

trabalho para angariar recursos. Em oposição a esta constatação, nas IES privadas há uma inversão, 69,2% dos estudantes frequentam aulas no período noturno. Assim, enquanto que as IES públicas são mais seletivas para o seu ingresso, preenchendo as vagas ofertadas geralmente com estudantes de escolas particulares e de cursinhos pré-vestibulares, demonstrando que um dos problemas é a baixa qualidade da educação básica pública, na educação superior particular quase não há processos seletivos rígidos para seu ingresso, a não ser em determinados cursos mais concorridos.

Com essa análise chegamos ao ponto em que nosso país oferta geralmente subsídios cruzados: primeiramente as classes populares realizam a educação básica de caráter público, enquanto que as classes com maior renda realizam a educação básica em instituições privadas; posteriormente, mantendo um círculo vicioso de escolaridade e renda, os estudantes oriundos das classes populares e escolas públicas vão para IES particulares, enquanto que estudantes advindos de classes mais abastadas ingressam em IES públicas. Dessa forma, com maior qualificação, com uma educação superior e profissional aprimorada, possivelmente melhores serão as oportunidades e os postos de trabalho conquistados, gerando a manutenção da renda e a reprodução socioeconômica estratificada.

Toda essa caracterização reforça a ideia que, em países em desenvolvimento como o Brasil permeado por absurdas desigualdades econômicas, há também desigualdades na democratização da escolaridade, principalmente no que diz respeito ao foco desta pesquisa, a insuficiente oferta da educação superior, decisivamente na categoria pública.

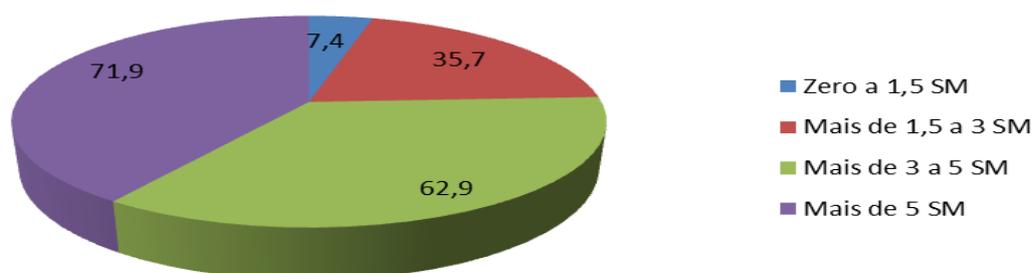
Para atender a esta constatação é que existe a reserva de vagas em universidades federais para alunos concluintes do ensino médio das escolas públicas, como também, este é um dos critérios para ser contemplado pelas bolsas do programa PROUNI. E ainda, há a ampliação das vagas nas IES públicas no período noturno para os que precisam trabalhar e estudar, conciliando as duas atividades. Assim, no dia 21 de setembro de 2005 foi aprovado o projeto de lei que reserva 50% das vagas nas universidades federais a alunos que fizeram seu ensino médio em escolas públicas, ou que sejam descendentes de africanos (negros) ou indígenas.

Reportaremos a seguir, dois gráficos, construídos a partir de dados retirados do PNAD, explicitados pelo Censo do IBGE de 2007. O primeiro gráfico retrata a distribuição da população brasileira segundo o rendimento familiar pelo recebimento de salários mínimos, numa média per capita. O segundo gráfico demonstra a relação, a proporção entre estes rendimentos com a frequência na Educação Superior.

Distribuição da População Brasileira segundo faixas de rendimento familiar per capita



Proporção de Pessoas de 18 a 24 anos que frequenta curso superior



Fonte: IBGE/PNAD 2007. <www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/.../pnad2007/graficos_pdf.pdf>

Analisando esses gráficos, efetuando um comparativo, descobrimos que entre as famílias que recebiam de 0 a 1,5 salários mínimos de renda per capita, temos 75,2 % de nossa população, o proporcional majoritário da população tem poucas condições econômicas e nestas características apenas 7,4% estão frequentando na idade entre 18 e 24 anos a Educação Superior. Localiza-se nesta camada, que poderia ser chamada de Classe D, o grande rombo, pois 92,6% de sua população é discriminada deste bem social determinante, condição básica para garimpar a ascensão social. Para esse percentual da população é que devem ser asseguradas condições de progredir na educação básica e adentrar na educação superior. Com esta camada temos a necessidade de fazer a grande revolução, a grande inversão, oportunizando o acesso e a permanência na Educação Superior. Para este público principalmente devem ser focados os financiamentos em alta escala nas IES públicas.

No segundo nível, com média salarial per capita entre 1,5 a 3 salários mínimos temos 16,6% da população e entre estes 35,7% entre 18 e 24 anos estão inseridos na Educação

Superior. Observamos nessa camada, que pode ser identificada como Classe C menos da metade da população na faixa etária apropriada com acesso à Educação Superior e 64,3% deste grupo fica excluída, na condição de portadores da desigualdade. Ou seja, esta classe também possui a maior parte da sua população a margem deste direito educacional. Se somarmos a Classe D, como camada popular, com rentabilidade baixa e a classe C, como camada de classe média-baixa, teremos 91,8% da população brasileira, como base da pirâmide social, sendo considerada entre os níveis de miserabilidade e pobreza. Ou seja, podemos ver a gravidade, a imensa desigualdade existente em nosso país historicamente constituída.

No terceiro nível, com mais de 3 até 5 salários mínimos de renda per capita da família, encontra-se apenas 5% da população, essa camada poderia ser denominada como Classe B, ou classe média-alta e entre estes 5% temos 62,9% da população em idade entre 18 e 24 anos na Educação Superior. Este índice é significativamente bem mais elevado que nas camadas anteriores.

E no último e quarto nível, com renda por pessoa acima de 5 salários mínimos temos apenas 3,2% da população, mas dentre estes, 71,9% realizam entre os 18 e 24 anos a Educação Superior. Essa é a Classe A, a mais abastada na pirâmide social, com maiores recursos e que possui a grande maioria de seu percentual na idade adequada realizando a Educação Superior. Se somarmos a classe B e A teremos apenas 8,2% da população brasileira, isso demonstra o imenso afinamento na pirâmide socioeconômica onde os ricos localizam-se na fina ponta, enquanto os pobres estão numa larga base neste país.

Como estes índices demonstram, quanto maior a rentabilidade da família, maior é o percentual na idade adequada, de 18 a 24 anos frequentando a Educação Superior. Em outras palavras, a renda familiar tem influência direta na entrada até a conclusão da mesma. Confirmando a hipótese de manutenção dos índices de rentabilidade e de escolaridade, assegurando a manutenção das desigualdades históricas caso não seja altamente investido nas IES públicas. Contrariando a estas constatações poderíamos dizer que a oferta da Educação Superior é uma ferramenta indispensável para romper o medíocre círculo das desigualdades.

Corroborando com essa constatação, temos o pensamento de Rossato (2006), que em sua obra: *“A expansão do ensino superior no Brasil: do domínio público à privatização”*, assim se pronuncia:

A educação não poderia ser confiada a particulares, que somente atendem aos que tem posses, perpetuando a desigualdade social. A educação pública, comum a todos, nunca pode ser instrumento de dominação de uma camada social, mas é um direito do povo; sendo ministrada pelo Estado, deve ser obrigatória, universal e gratuita, direito do povo (ROSSATO, 2006, p.38).

Desta forma, de acordo com Rossato (2006) algumas características são enfatizadas para a educação, e para que a mesma seja direito do povo, não deveria ser confiada a particulares. Com isso, reforçamos que para superar as desigualdades da estratificação econômica é imprescindível que exista maior seriedade nos investimentos para com a educação superior pública, atingindo universalmente a população e de maneira gratuita.

4.2.2 Descendência Étnico-Cultural

Outro fator decisivo que permeia a falta de democratização na educação superior no Brasil diz respeito à descendência étnico-cultural. Elegemos esta denominação, pois vai além do termo etnia, que restringe apenas para o entendimento da descendência genética. Incorporamos as manifestações culturais que são transmitidas em linhas gerais concomitantemente com a etnia, porém acrescentando outros atributos construídos com o local em que habitamos, com as pessoas com as quais convivemos, com as situações que vivenciamos, com as experiências que realizamos, além da hereditariedade.

Explicada essa junção, nos dedicaremos ao termo cultura. Abordamos assim, de acordo com uma citação de Geertz (1989), contida no Artigo “*Na escola se aprende de tudo...*” das autoras Mizukami e Oliveira, a seguinte concepção de cultura:

O conceito de cultura que eu defendo [...] é essencialmente semiótico. Acreditando, como Max Weber, que o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e a sua análise; portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado. [...] A cultura é melhor vista não como complexos de padrões concretos de comportamento – costumes, usos, tradições, feixes de mecanismos de controle – planos, receitas, regras, instruções (o que os engenheiros chamam de ‘programas’) – para governar o comportamento (GEERTZ, 1989, p.56).

Dessa forma, segundo Geertz, a cultura remete a todas as manifestações amarradas à formação do ser humano. Assim, o mesmo revela que o significado dado a cada ideologia, a cada expressão é uma característica interpretativa que passa pela análise subjetiva de cada indivíduo, egresso de um contexto, de uma forma de conceber o ser, as relações, os comportamentos, as atitudes, as crenças e o mundo como um todo⁴². Deste modo, podemos pressupor que a valorização atribuída à formação na educação superior recebe uma cotação diferenciada nas diferentes culturas, enquanto que para umas é básico, para outras é um fator importante, mas não primordial.

Nesse sentido, temos uma diversidade étnica-cultural na composição brasileira, com descendentes de imigrantes europeus, dentre estes de portugueses, alemães, italianos, espanhóis, poloneses, franceses e de outros continentes, como asiáticos, e afrodescendentes, povos indígenas ou nativos. Ao compararmos este multiculturalismo não há uma cultura inferior ou superior, mas variações, diferenças que enriquecem as características do povo brasileiro. Entretanto, muitas vezes ocorre a discriminação, o preconceito, o racismo, pois há um pensamento equivocado, realmente um conceito preconcebido de forma distorcida afirmando haver a superioridade em relação aos demais. Conforme demonstram historicamente as medidas de acesso à educação superior impediram o ingresso principalmente dos afrodescendentes e indígenas ou povos autóctones. Em razão disso enfatizamos que a negação ao acesso ao conhecimento, a uma formação de maior qualificação que pode ser obtida na Educação Superior também é um elemento que perpetua a estes a desigualdade social.

Em relação aos afrodescendentes foram introduzidos no Brasil para garantir o processo da manufatura da cana-de-açúcar e fortalecerem a mão de obra nesta monocultura, explorados como escravos, e atualmente, apesar da sua libertação, ainda mantem características da sua história impregnada de discriminação. Demonstrando uma libertação irrisória, ainda com penosas exclusões, pois a igualdade de condições foi assegurada legislativamente e apesar dos inúmeros discursos, fóruns, congressos empenhados em assegurar a justiça social, a democracia e a cidadania indistintamente, ainda nos deparamos com situações desiguais mediante as condições de trabalho, de moradia, de saúde, assistência social, segurança, acesso às tecnologias e educação.

⁴² Em relação a este tema, para aprofundamento sugerimos a obra de APPLE, Michael W. *Educação e Poder*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989. Pois a mesma explicita diversos assuntos, falando inclusive da Reprodução, do Desajustamento do Estado, das Contradições e da Mercantilização da Cultura.

Para Benevides (2007, p.335), no artigo “*Direitos Humanos: desafios para o século XXI*” expõe que “400 anos de escravidão é uma herança muito pesada. Os senhores fidalgos consideravam que o negro africano, e seus descendentes, não tinham direitos porque não os mereciam, e não mereciam porque não eram pessoas, mas sim propriedades”. De fato, consideravam os escravos como propriedades, desprovidas de direitos e ainda hoje temos a difícil tarefa de promover a reversibilidade deste quadro.

Do mesmo modo, os indígenas também foram desapropriados injustamente de suas posses e ainda estão acudados, sem receber o tratamento igualitário que tem direito. No tocante a educação básica, encontramos a ampliação do acesso escolar para as comunidades indígenas. Essa particularidade, conforme Albuquerque (2007, p.14) “possibilita uma educação diferenciada e o respeito às características étnicas, socioculturais e a vivência em comunidade”. No entanto, ao progredirem seus estudos na educação superior quando tem este acesso, segundo esta autora, muitos jovens saem das aldeias e posteriormente não retornam para lá. Essa informação retrata certa inclusão na sociedade e por outro lado, o abandono de sua cultura e costumes maternos, incorporados pela cultura dominante⁴³.

De encontro com isso Feitosa (2007), em seu artigo que contempla a dificuldade de compatibilizar lógicas diversas, esclarece que no Brasil as manifestações autóctones, dos povos nativos e dos afrodescendentes são colocadas como culturas a serem dominadas ou exterminadas.

O Brasil é um país duplamente marcado, desde a colonização, pela multiplicidade de culturas e pela concomitante dominação/exterminação de todas as manifestações culturais de origem não europeia (autóctone ou afrodescendente). Temos uma formação histórica de base multicultural expressiva, sempre permeada por relações interétnicas, mas também por processos de negação da alteridade, em um contexto de relações de poder assimétricas, cunhadas pela subordinação/exclusão do outro, no plano real ou no imaginário social (FEITOSA, 2007, p.281).

Como ilustra este pensamento, há um processo de negação da alteridade, com relações de poder assimétricas. E apesar das formas de remendar este quadro, ainda permanecem gritantes desigualdades, clamantes por um arsenal, um arcabouço de medidas sociais, econômicas, culturais para que sua dignidade seja resgatada.

⁴³ Para ampliar o conhecimento deste tema, indicamos: ALBUQUERQUE, Leonízia Santiago de. As Políticas Públicas para a Educação Escolar Indígena no Amazonas (1989-2003). In: MONTEIRO, Aida Maria. (Org.). *Educação para a Diversidade e Cidadania*. Recife: Editora do Organizador, 2007. (p.11-134).

De acordo com o Portal Brasil.Gov, em uma notícia publicada em 13 de maio de 2011, referindo-se a uma recente pesquisa do IBGE temos a seguinte informação: “entre 1997 e 2007 o acesso dos negros ao ensino superior, cresceu, mas continua sendo metade do verificado entre os brancos”. Esse censo também indica que entre os alunos de 14 e 15 anos analfabetos, perfazendo 14 milhões, 30% são da população branca, enquanto 70% são da população negra.

Desta forma, como uma das estratégias para alavancar maior participação, acesso à educação superior, temos a Política de Cotas. E através do Resumo Técnico organizado pelo INEP com dados de 2009, vemos que a reserva de vagas viabilizou 25% delas destinadas pela identidade étnica. Apesar de assegurar este ingresso podemos compreender que num país onde o acesso a educação superior tem como pilar central a meritocracia, estaremos por décadas tentando corrigir as desigualdades já constituídas.

4.2.3 Localização Espacial e Assimetrias Regionais

Uma dificuldade para o acesso e à permanência na Educação Superior está na distância entre a localização de moradias e as IES. Existe a desigualdade entre as diferentes regiões, como também devido a concentração de pessoas nas capitais, com maior facilidade que nos municípios do interior de cada unidade federativa. O território brasileiro é imenso, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE)⁴⁴, com uma área de 8.514.876,599 km², é o quinto território mais extenso do Planeta, sendo superado apenas pela Rússia, Canadá, China e Estados Unidos, suas dimensões são grandiosas. Para termos uma ideia de nossa proporção territorial podemos reportar a comparação de que o Brasil é um pouco menor que todo o continente europeu, porém a Europa é formada por 48 países.

Em relação ao povoamento, tem locais muito populosos e outros com baixa povoação, conforme o IBGE, censo de 2010 os dados são de 190.732.694 habitantes, sendo o quinto país mais populoso do mundo, superado somente pela China (1,3 bilhão), Índia (1,1 bilhão), Estado Unidos (314,6 milhões) e Indonésia (230 milhões). Apesar de ser considerado um país

⁴⁴ Dados retirados da página eletrônica:

<http://www.ibge.gov.br/home/geociencias/cartografia/default_territ_area.shtm>.

<http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza.php?id_noticia=1766>.

populoso, é pouco povoado, ou seja, tem espaços territoriais de concentração e outros ainda quase sem povoamento.

Possui conforme o mapeamento municipal do IBGE 5.560 municípios. Dentre estes municípios 84% de sua população vivem em área urbana e cerca de 16% vivem em área rural. Assim, temos um percentual que vive em áreas de campo, isolados e como também há municípios que estão localizados em regiões periféricas, interioranas, distantes de IES.

Como também, existem assimetrias regionais em relação ao desenvolvimento, disparidades gritantes em relação com o atendimento da educação superior entre as diferentes regiões do país. Para essa análise é fundamental lembrar que segundo o Censo do IBGE de 2010, cerca de 42% da população brasileira mora na região Sudeste, 28% reside na Nordeste, 14% está na região Sul, outros 8% estão na região Norte e 7% na região Centro-Oeste. A seguir construímos um quadro para demonstrar a expansão de instituições nas diferentes regiões geográficas do Brasil, como também, disponibilizamos o número de instituições de educação superior nas categorias pública e privada que perfazem cada região e a porcentagem que cada Região representa do total, utilizando a comparação do início e término das gestões presidenciais de FHC e Lula.

Quadro: Evolução das IES no Brasil de acordo com as Regiões Geográficas

ANO	Região Norte			Reg. Nordeste			Reg. Centro-Oeste			Reg. Sudeste			Reg. Sul		
	Púb.	Pri.	Total	Púb.	Pri.	Total	Púb.	Pri.	Total	Púb.	Pri.	Total	Púb.	Pri.	Total
1998	12	28	40 = 4,1%	44	80	124 = 12,7%	32	76	108 = 11,1%	83	487	570 = 58,6%	38	93	131 = 13,5%
2002	14	69	83 = 5,1%	51	205	256 = 15,7%	18	180	198 = 12,1%	77	763	840 = 51,3%	35	225	260 = 15,8%
2006	18	117	135 = 5,9%	63	349	412 = 18,1%	18	225	243 = 10,7%	109	984	1093 = 48,2%	40	347	387 = 17,1%
2009	19	128	147 = 6,3%	61	387	448 = 19,3%	16	227	243 = 10,6%	110	980	1090 = 47,1%	39	347	386 = 16,7%

FONTE: MEC/INEP. Sinopse da Educação Superior: 1998/2002/2006/2009.

Conforme o quadro demonstra no início do octênio presidencial de FHC já estava instaurada uma disparidade regional, sendo que na Região Sudeste existiam 561 IES, cerca de 62,7% das IES nacionais estavam em apenas uma região do Brasil. Assim, no seu octênio presidencial conseguiu parcialmente fazer uma redistribuição regional, pois com o término de seu octênio em 2002 amenizou este índice para 51,3% das IES que concentravam-se na região Sudeste.

No octênio de FHC a região que menos tinha IES era a Região Norte, com apenas 31 unidades, com uma taxa de 3,5% do total. E neste período mais que duplicou o número de IES atingindo em 2002, 83 IES.

Analisando o octênio presidencial de Lula temos uma continuidade do aumento do número de instituições em todas as regiões, porém a região Sudeste, mesmo com um índice exorbitante de cerca de 1090 unidades tem uma pequena diminuição da porcentagem total, de 51,3% em 2002, passa para 47,1% em 2009. Comparando assim com o percentual da população de 42% observa-se que existem vagas ociosas. E a Região Norte que possuía 83 IES representando 5,1% em 2002, em 2009 amplia seu número para 147 IES perfazendo uma porcentagem de 6,3%. E esta região, comparando com os 8% da população, observa-se que faltam vagas.

De acordo com Barreyro (2008), organizadora do Mapa do Ensino Superior Privado, sob orientação do INEP, temos a seguinte informação:

Regionalmente, os setores público e privado apresentam, comportamentos diferentes. As instituições públicas tem maior peso nas Regiões Norte e Nordeste, e as privadas no Sul e Sudeste. No Distrito Federal, 97% de suas instituições são de caráter privado. Verifica-se maior presença do setor privado nas regiões do país com maior renda per capita (BARREYRO, 2008, p.59).

Com estes índices podemos compreender o quadro de disparidade que existe entre as regiões brasileiras. Percebemos o interesse mercantilista concretizado na instalação de unidades onde há níveis de maiores rentabilidade. A exemplo disso temos o Distrito Federal com 97% das instituições privadas.

Se existem mais IES há mais vagas, matrículas, acesso e concluintes, ampliando o número da população inserida na Educação Superior. No entanto, se existe desde a dificuldade de haver IES instaladas, maiores são as dificuldades de realização desta formação. Observamos, entretanto, uma lenta reconfiguração do aspecto da desigualdade de localização, necessitamos de ações mais focadas para articular estratégias mais efetivas que garantam maior igualdade de acesso entre as regiões brasileiras.

4.2.4 Diferenciação em relação ao Gênero

Inúmeros documentos retratam a discriminação existente entre os gêneros. Basta lembrar as comparações feitas entre homens e mulheres desempenhando a mesma função no trabalho, mantendo o mesmo vínculo empregatício e, no entanto, os homens com rendimentos maiores e as mulheres com rendimento salarial inferior. Essas distinções são historicamente constituídas, desde a formação das famílias patriarcais, onde o patriarca decidia e a mulher era submissa ao seu poder.

Nesta direção, inicialmente a história da universidade demonstra que sua criação era para qualificar os filhos da elite, para que mantivessem o poder reproduzindo o status social, econômico e cultural. Muitas lutas foram travadas para que houvesse a democratização e o gênero feminino pudesse adentrar no espaço da formação superior.

Paulatinamente, com o passar do tempo essa distinção de gênero, foi sendo superada com as lutas feministas, conquistando espaços que anteriormente eram controlados apenas pelo sexo masculino, pois compreendiam que a universidade era um lócus do poder, inserir-se nela era contribuir em como pensar o país. Assim, temos visto figuras femininas, algumas mais anônimas, outras com personalidades mais conhecidas adentrando em ocupações que eram exclusivamente desempenhadas por homens. Um exemplo desta conquista foi a eleição presidencial de 2010, onde foi eleita e assumiu o cargo de Presidente da República do Brasil a economista Dilma Rousseff, a Primeira Mulher a exercer esta função, durante o quadriênio de 2011 a 2014.

Deste modo, queremos pontuar que a História Brasileira foi realizada principalmente com incursões do gênero masculino e ao gênero feminino era atrelada a imagem de serva, submissa, inferior. Sendo assim, no Brasil as mulheres ingressam tardiamente na Educação Superior, após a segunda metade do Séc. XIX, principalmente em carreiras tidas como “femininas”⁴⁵, culturalmente mais aceitáveis, alegando que se adequavam a sua postura natural da “maternagem”⁴⁶. Um outro índice surpreendente é de que até 1970 o máximo do percentual de mulheres na Educação Superior era de 40%, ingressando em carreiras que eram consideradas de menor valorização social, como as áreas humanas.

⁴⁵ Segundo Anísio Teixeira (1989, p.118) as matrículas femininas majoritárias no ensino superior em 1966 eram nos cursos de Filosofia, Ciências e Letras. Ilustrando a vocação e o ingresso feminino na carreira do Magistério.

⁴⁶ Para maiores informações sugiro o artigo: “*O Acesso ao Ensino Superior: gênero e raça*”. Da autora Delcele Queiroz, disponível em: <<http://www.cadernocrh.ufba.br/viewarticle.php?id=112>>.

Entretanto, esse índice atualmente está invertido. De acordo com o Perfil do Aluno constituído pelas características do Censo da Educação Superior realizado pelo INEP do ano de 2009, temos que tanto na Educação Presencial como na Educação à Distância a maioria das pessoas matriculadas são do gênero, do sexo feminino.

Em relação a isso o Censo, em seu Resumo Técnico organizado pelo INEP (2009, p.20), anuncia: “na graduação presencial, as mulheres correspondem a 55,1% do número total de matrículas e a 58,8% do número total de concluintes. Já na modalidade EAD, 69,2% das matrículas e 76,2% dos concluintes são do sexo feminino”.

Em direção a este índice podemos dizer que ainda há cursos que são majoritariamente compostos por homens, como também há outros cursos que majoritariamente são preenchidos por mulheres, no entanto, essa escolha não revela uma discriminação social como em meados do século XX, mas demonstra a opção vocacional de cada indivíduo, uma vez que existe maior liberdade e a oportunidade de atrelar a decisão com suas aptidões e interesses subjetivos.

Deste modo, analisamos que as mulheres ingressaram definitivamente no mercado de trabalho, buscando qualificação e formação profissional, para aliar competência ao seu exercício de trabalho. Essa superação, não deixa de ser uma forma de democratização, apesar de ainda haver injustiças na remuneração salarial.

Em suma, analisando as desigualdades, ocasionadas pela não democratização ainda à Educação Superior, compreendemos que o perfil econômico é majoritariamente de elite e classe média alta, em detrimento das camadas populares de menor renda. Em virtude, também da alta mercantilização e da seletividade e forte concorrência para o ingresso nas instituições públicas. Em relação a etnia/cultura, temos o predomínio do acesso aos descendentes europeus, com porcentagens revelando a exclusão dos autóctones e afrodescendentes. No tocante a localização, a população residente nos centros urbanos e nas regiões Sudeste e Sul do país, tem mais oportunidades, pois as IES se concentram em maior parte nestes contextos. Como também, analisando o gênero, percebemos que primeiramente havia uma presença predominante masculina e recentemente houve uma inversão, sendo que agora a maioria na Educação Superior é feminina.

4.3 Investimento do Produto Interno Bruto (PIB) Brasileiro na Educação: percentual adequado ou limítrofe?

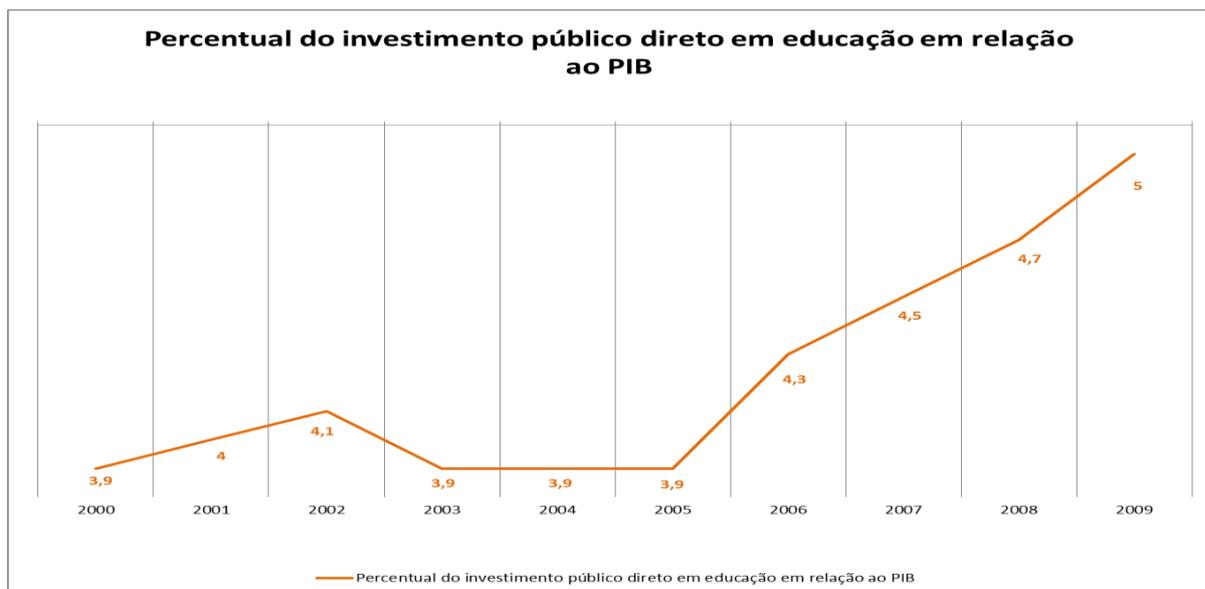
Ao abordarmos a temática Educação, sabemos que todo seu enredo é cotejado pelas políticas públicas e a postulação de seus investimentos. Para calcular a adequação ou a carência destas aplicações é utilizado o cálculo do Produto Interno Bruto (PIB)⁴⁷.

Ao investigarmos a sua aplicação na Educação temos dados que são da Educação como um todo, isto é, o percentual abrange todos os níveis do ensino, desde a Educação Básica (EB) até a Educação Superior.

Deste modo, a primeira linha de investimentos que reportamos, são os investimentos do PIB em Educação, posteriormente redistribuídos para os níveis em que a mesma ocorre, segundo estimativa, da última década. Analisando sua trajetória temos em 2000 uma taxa de 3,9%, após temos uma pequena elevação atingindo 4,1% em 2001, de 2003 a 2005 temos um regresso e certa estabilidade a taxa de 3,9% e posteriormente de 2005 até 2009 temos elevações progressivas, atingindo em 2009 o percentual de 5%.

Observamos com essa tabela a lenta elevação, em uma década, cresceu 1,1%. Podemos com isso dizer que a ascensão dos investimentos tem uma característica pouco volátil, de baixa mudança, tendo pouco impacto perante a necessidade de expandir e democratizar o acesso à Educação Superior.

⁴⁷ O Produto Interno Bruto (PIB) ou *Gross Domestic Product (GDP)* é a soma da riqueza de um país, calculado de acordo com a soma de todos os serviços e bens produzidos no país, durante o período de um ano, como também adiciona a diferença entre suas exportações e importações. Assim, o PIB é um dado que revela o crescimento econômico e pode ser comparado a outros países. Nesta comparação o Brasil estava, segundo dados de 2010, na 7ª colocação, com 2,194 trilhões de dólares, enquanto que os Estados Unidos – líder deste ranking possuía 14,720 trilhões de dólares. Maiores informações são encontradas no seguinte endereço eletrônico: <http://www.economiabr.com.br/Ind/Ind_gerais.htm>.



FONTE: GESTÃO/MEC⁴⁸.

Este gráfico foi construído a partir de indicadores do Investimento público direto em educação, reportados na página eletrônica do MEC. Nesta mesma página também retrata a “redução significativa da relação entre Investimento público direto em educação por estudante/razão da educação superior sobre a educação básica”. Assim, revela que a proporção passou de 11,1 em 2000, para 5,1 em 2009. Ou seja, em outras palavras, em 2000, um educando na Educação Superior pública custava 11,1 vezes a mais que um educando da Educação Básica e em 2009, esta relação diminuiu para 5,1. Com este dado ainda analisamos que a Educação Superior é responsável por um custo/investimento muito maior que o custo/investimento para educandos na Educação Básica.

Como avistamos no gráfico anteriormente com as informações acerca do investimento do PIB, o percentual oscilou de 3,9 para 5%, um acréscimo pequeno, de 1,1% em quase uma década, no entanto, este referencial só tem sentido quando analisamos os valores de nosso PIB. Deste modo confrontaremos com os dados, segundo Indicadores do Desenvolvimento Mundial, publicados pelo Banco Mundial. Estes indicadores utilizam como referencial monetário a base Trilhões de Dólares.

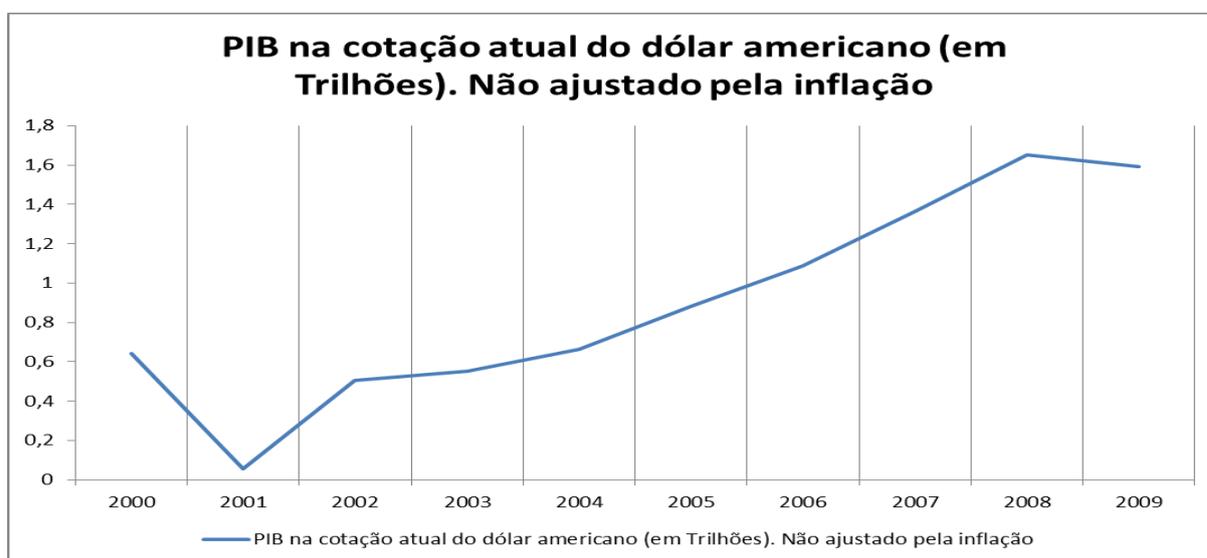
No ano de 2000 o PIB brasileiro era expresso por 0,644702 trilhões de dólares. Já no ano de 2001, nossa economia entra em crise e sofre uma brutal queda, contabilizando 0,055358 trilhões de dólares. Porém após supera essa recessão e atinge em 2002 o valor de 0,504221. Posteriormente, consolidamos um período de mais 6 anos de superação gradativa, de 2002 a 2008, com contínuo crescimento, assim, em 2003, temos um PIB de 0,552469, em

⁴⁸ Tabela, reproduzida a partir dos dados contidos em: <http://gestao2010.mec.gov.br/indicadores/chart_88.php>.

2004, 0,66376, em 2005, 0,882185, em 2006, 1,089, em 2007, 1,366, até em 2008, com 1,653 trilhões de dólares. Porém, em 2009 temos uma recaída, com 1,594 trilhões de dólares.

Acompanhando estes índices, podemos compreender que de 2000 até 2007 houve uma duplicação dos valores monetários do PIB, demonstrando um acelerado crescimento econômico. Entretanto, infelizmente, é preciso enfatizar que num país capitalista, o crescimento econômico não garante condições igualitárias, mas possui uma segmentação com profundas desigualdades, com uma concentração de riqueza e em contraponto a pobreza e a miséria.

Nesta direção, organizamos um gráfico que demonstra de 2000 a 2009 o PIB brasileiro e suas oscilações, com ruptura, recessão, crescimento e nova queda.



FONTE: BANCO MUNDIAL, 2010.

Desta forma, este gráfico desenha de 2000 a 2001 uma recessão econômica, de 2001 a 2008 uma ascensão e de 2008 a 2009 uma nova crise.

Nesse sentido, faremos o cálculo percentual para ver quanto corresponde o investimento em Educação nesta década, para ver se consolidou um crescimento, uma estagnação ou diminuição destes recursos em educação.

Deste modo, em 2000, com 3,9% contávamos com 0,025143378 trilhões de dólares. Em 2001, com a aplicação de 4%, calculado com um PIB recessivo temos apenas a garantia de 0,002214328 trilhões de dólares. Em 2002, com 4,1% o investimento volta a subir perfazendo 0,020673061 trilhões de dólares. Em 2003, mesmo baixando o percentual de aplicação, porém com um PIB mais elevado, temos o valor de 0,021546291 trilhões de

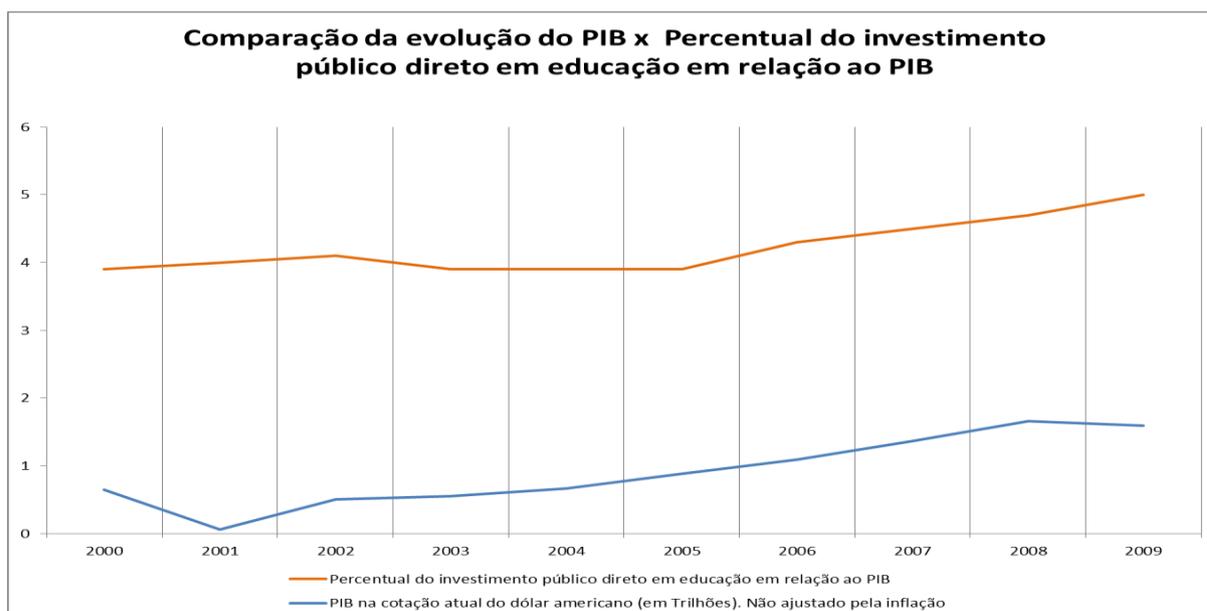
dólares. E esse valor continua subindo, não pela alteração da aplicação, pois, em 2004 e 2005 é mantido o índice de 3,9%, investindo em 2004, 0,02588664 trilhões de dólares e em 2005, 0,034405215 trilhões de dólares. Já em 2006, o percentual aplicado obtém uma pequena elevação, somando 4,3%, o que garante 0,046827 trilhões de dólares. Em 2007, temos outra pequena elevação, para 4,5%, contabilizando 0,06147 trilhões de dólares. No ano de 2008, com a elevação para 4,7% do investimento, gerou uma aplicação de 0,077691 trilhões de dólares e para finalizar, em 2009, com um índice de 5% temos a garantia de 0,0797 trilhões de dólares.

Tabela 4: Aplicação do PIB na Educação Brasileira de 2000 a 2009.

ANO	PIB/ Trilhões US\$	% PIB/Educação	Valor em Trilhões de US\$
2000	0,644702	3,9	0,025143378
2001	0,0553582	4	0,002214328
2002	0,504221	4,1	0,020673061
2003	0,552469	3,9	0,021546291
2004	0,66376	3,9	0,02588664
2005	0,882185	3,9	0,034405215
2006	1,089	4,3	0,046827
2007	1,366	4,5	0,06147
2008	1,653	4,7	0,077691
2009	1,594	5	0,0797

FONTE: BANCO MUNDIAL/MEC.

Da mesma maneira, organizamos um gráfico para ilustrar a assimetria e pequenas oscilações entre a alteração do PIB, comparando sua evolução e o percentual do investimento público direto em educação.



Ao analisarmos este gráfico concluímos que houve crescimento de modo geral, tanto no percentual de investimento do PIB na educação, de 2000 a 2009 cresceu 1,1%, bem como o PIB da nação brasileira evoluiu de 0,644702 trilhões de dólares em 2000, para em 2009 atingir a cifra de 1,594 trilhões de dólares.

De acordo com o INEP este repasse do PIB à educação é responsável pela sustentação de diversas ações. Vejamos o que diz no Portal do INEP:

Compreende como Investimento Público Total em Educação os valores despendidos nas seguintes Naturezas de Despesas: Pessoal Ativo e seus Encargos Sociais, Ajuda Financeira aos Estudantes (bolsas de estudos e financiamento estudantil), Despesas com Pesquisa e Desenvolvimento, Transferências ao Setor Privado, outras Despesas Correntes e de Capital, e a estimativa para o complemento da aposentadoria futura do pessoal que está na ativa (INEP, 2011)⁴⁹.

Conforme retrata o PIB aplicado na educação precisa dar suporte desde as despesas com pessoal, auxiliar estudantes, alavancar projetos de pesquisa e desenvolvimento, entre outros fatores. Investigando esta aplicação podemos organizar conforme o INEP/MEC dois critérios.

O primeiro seria relativo às despesas, conforme expressa a citação acima. Assim, conforme dados de 2007, a maior parte dos recursos 60% é consumida com o pagamento de pessoal: gestores, professores e funcionários. Outros 27% são destinados à manutenção e ao

⁴⁹ Para maiores informações consultar o endereço eletrônico: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/estatisticas-gastoseducacao-indicadores_financeiros-p.t.i._nivel_ensino.htm>.

funcionamento das instituições de ensino, 6,6% para reformas e construções, 6% para os chamados encargos sociais (contribuições previdenciárias e trabalhistas) e apenas 0,4% na área de pesquisa e desenvolvimento. Em relação a este dado analisamos que a maior parte é repassada para o pagamento do pessoal, 60%, podemos somar a este dado também as despesas com a previdência e encargos, totalizando 66%, logo a seguir, cerca de 33,6% é destinado para as instalações, manutenção, reformas, construções e demais despesas de funcionamento. Restam assim, apenas 0,4% para a pesquisa e o desenvolvimento. Com isso nos questionamos, será justa esta divisão? Talvez através deste índice tenhamos a resposta, do motivo pelo qual as IES públicas precisem estabelecer parcerias, com o setor privado para financiar suas pesquisas.

Entretanto, também, podemos, segundo dados do INEP de 2007, organizar a transferência do PIB pelo segundo critério referente aos diferentes níveis de ensino, tendo a seguinte divisão: a Educação Básica apodera-se da maior parte, 84,5%, sendo redistribuído da seguinte maneira: 64% para o Ensino Fundamental, 13% para o Ensino Médio e 7,5% para a Educação Infantil. Este percentual vai ao encontro com a quase universalização do acesso ao Ensino Fundamental e a sua obrigatoriedade, demonstrando uma educação pública de acesso ao Ensino Fundamental solidificada. Em relação ao Ensino Médio e a Educação Infantil o percentual já é menor. Para a Educação Superior sobram 15,5%. No entanto, como foi dito anteriormente, o gasto com aluno ainda é maior que na Educação Básica.

Ao encontro com estes dados que apontam apenas o recorte do ano de 2007, construímos uma tabela, para compreender a aplicação, a projeção da redistribuição deste PIB entre os diversos níveis de ensino. Esta tabela será construída baseada em uma estimativa exposta na página do INEP, recordamos que estimativas, são fundamentadas em informações aproximadas, com a previsão orçamentária de um valor, e nesse caso o valor é diferente daquele exposto pela página eletrônica: Gestão 2010 MEC/Indicadores. Assim, ilustramos como o INEP superestimou os investimentos, no entanto, ficaram abaixo do desejado. Vejamos:

Tabela 5: Valor da porcentagem aplicada pelo MEC na Educação e Estimativa do INEP em relação ao PIB e níveis de ensino, da Educação Brasileira de 2000 a 2009.

ANO	% PIB/MEC	% PIB/ INEP	Educação Básica	Educação Superior
2000	3,9	4,7	3,7	0,9
2001	4	4,8	3,8	0,9
2002	4,1	4,8	3,8	1
2003	3,9	4,6	3,7	0,9
2004	3,9	4,5	3,6	0,8
2005	3,9	4,5	3,7	0,9
2006	4,3	5	4,1	0,8
2007	4,5	5,1	4,3	0,8
2008	4,7	5,5	4,6	0,9
2009	5	5,7	4,8	0,9

FONTE: GESTÃO MEC/INEP. <http://gestao2010.mec.gov.br/indicadores/chart_88.php
<<http://portal.inep.gov.br/indicadores-financeiros-educacionais>>.

Conforme a tabela expressa, em todos os anos de 2000 a 2009 a estimativa não foi efetivada. Em 2000 e 2001 a diferença da aplicação foi de 0,8%, em 2002 e 2003, a diferença foi de 0,7%, em 2004 e 2005 a diferença da aplicação foi de 0,6%, em 2006 a diferença da aplicação foi de 0,7%, em 2007 foi de 0,6%, em 2008 foi de 0,8% e em 2009 foi de 0,7%. Como comprova sempre o índice ficou abaixo, aquém do estipulado.

Nessa estimativa, também podemos visualizar a distribuição projetada para cada nível. Como nosso interesse está na Educação Superior observamos que para a mesma a estimativa de 2000 a 2009 seria ocupar entre 0,8 e 1% do PIB nacional, porém como vemos a estimativa não foi realizada, assim, também estes índices saíram prejudicados.

De modo geral, conforme a estimativa do INEP os índices do PIB poderiam ter uma variação entre 4,5 e 5,7%. No entanto, segundo o MEC este valor teve uma variação entre 3,9 e 5%. Assim, identificamos que há uma falta de valorização para com a Educação Nacional como um todo, independente do nível, o percentual não é adequado e sim é limítrofe.

É atendendo a esta constatação que encontramos diversos projetos reivindicando a aplicação imediata de 10% da aplicação do PIB em educação. Como a campanha de estudantes e educadores que defendem este percentual para a elaboração do PNE de 2011 a 2020 e no próprio documento da CONAE, com prazo estabelecido para até 2014 de atingir estes 10% do PIB aplicados diretamente na educação.

A quantidade de finalidades, descritas anteriormente, para as quais são destinadas as aplicações do PIB justificam a necessidade da sua ampliação para melhor estruturar os financiamentos da educação, estabelecendo a mesma como direito social, em todos os níveis. Assim, ao desejarmos a universalização, a democratização do acesso também na Educação Superior precisamos aumentar o coeficiente dos investimentos para assegurar um bom financiamento público para a educação como um direito universal e não um privilégio que contemple apenas alguns cidadãos.

Mediante tais fatos, Sguissardi (2009), ao organizar um artigo publicado primeiramente em 2005, expõe que o dilema público e privado/mercantil ocupam um espaço central nesta conjuntura da Educação Superior. Ao ampliar quantitativamente as instituições, matrículas e vagas nas IES privadas e com o abandono e estancamento das IES públicas nesta época, comprovamos as mudanças, as convulsões que abalaram a educação superior brasileira. Como também o PIB é ferramenta que comprova a falta de financiamento adequado e a postergação das condições desiguais.

Um simples olhar panorâmico sobre a expansão quantitativa de instituições privadas, notadamente com fins lucrativos, e das matrículas nessas instituições, assim como sobre a lenta, mas firme redução dos investimentos estatais nas universidades públicas, com relação ao PIB, de uma amostra aleatória de países pobres e ricos, fornecerá provas contundentes de que a universidade e, por extensão, a educação superior estão passando por profundas mudanças, de que esse dilema – público ou privado/mercantil – ocupa lugar central (SGUISSARDI, 2009, p.163).

Através destes dizeres podemos encerrar esta reflexão, pensando na proporção de 25,59% de matrículas que tínhamos na educação superior pública, enquanto sustentávamos o percentual de 74,41% de matrículas na educação superior privada, conforme expressa o Censo de 2009 organizado pelo INEP. Assim, deixamos a seguinte questão: numa nação onde a educação é considerada uma mercadoria a ser negociada como pensar um país sem desigualdades, plenamente democratizado com a educação sem ser vista como prioridade, como bem público a ser universalizado?

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

“A questão central é como fundamentar uma política de educação superior, que, primeiro, resista à avalanche neoliberal para estancá-la; segundo, sem voltar a formas anacrônicas do passado, organize e execute ações que façam da universidade um efetivo direito público da cidadania, acessível a todos, como parte de um Estado não privatizado” (SGUISSARDI, 2009, p.137).

Iniciamos estas considerações finais lembrando que a partir da década de 1990 algumas transformações ocorreram na universidade e por extensão na Educação Superior. Tais mudanças provocaram uma nova arquitetura, redesenhando a partir disso a história da Educação Superior brasileira. Critérios como diversificação, flexibilidade, eficiência, competitividade e produtividade entram em pauta e passam a caracterizar este contexto educacional.

Estas alterações foram influenciadas pelos organismos internacionais (FMI, BM, BID, OMC, OCDE, UNESCO) que elaboravam documentos dos quais nosso país foi signatário. Assim, esses ditames internacionais de países desenvolvidos que perfazem globalmente passam a definir as características das políticas públicas nos países em desenvolvimento, modificando este cenário. De certo modo, estas ações revelam uma dominação, um poder hegemônico, sobre os países dependentes de recursos financeiros destes que já possuem uma economia melhor estruturada.

Como declara Morosini (2006), esses mesmos acionadores internacionais divulgam uma “filantropia ideológica” e essas ideias retratam um extravasamento do econômico sobre o social, fazendo com que a perspectiva lucrativa se sobressaia e sucumba com os anseios de justiça da perspectiva humana. Para ilustrar, temos o exemplo de nossa legislação, a LDB nº 9.394/1996 aprovada, conforme os críticos, com certa permissividade, oportunizando a expansão de instituições de modelos variados, algumas especificamente devotas ao ensino, em detrimento da pesquisa e da extensão, como também ocasionando um impacto com a abertura de novas modalidades.

Nesta direção, analisamos que há a permissão para uma educação superior de massas diferente daquela direcionada para as elites. Essa educação de massas atende à necessidade do mercado, com grande articulação empresarial, simplesmente com o intuito de melhorar a produtividade, sendo um sutil motor para o desenvolvimento econômico. Com isso avistamos que no Brasil, desde a origem da Educação Superior houve um sistema dual, diferenciado,

confrontando opostos, a serviço preferencialmente dos senhores que dos empregados, escravos, da elite que do proletariado, das camadas dominantes que das camadas populares. De fato, a prioridade esteve continuamente vinculada com as classes privilegiadas economicamente, a um grupo seletivo, restrito.

Outro fator a ser considerado é a influência de cunho neoliberal em que torna os serviços sociais como bens a serem comercializados, bens negociáveis, com isso, a Educação Superior torna-se expandida principalmente no setor privado, com fortes raízes mercantis, onde o princípio da lucratividade possui supremacia sobre o da educação como direito social. Conivente a esta maximização privada temos o acúmulo do financiamento estatal, que atua apenas como controlador, regulador e avaliador. Com isso, nossa preocupação recai sobre as IES puramente privadas, com intuito lucrativo, pois entre as Públicas, as Filantrópicas e Comunitárias há outro perfil instaurado.

Assim, podemos responder à primeira pergunta que nos fazíamos: As políticas públicas brasileiras que viabilizaram a expansão da educação superior, influenciadas pelos ditames internacionais priorizam a concepção público-estatal ou privado-mercantil? Conforme apareceu no decorrer dessa pesquisa há uma ampliação desproporcional das instituições e matrículas privadas, há um predomínio privado-mercantil, demonstrando um fortalecimento da vocação empresarial e certo menosprezo, descaso, asfixia e emagrecimento com o público-estatal.

A partir da década de 1990, ocorre o principiar de uma massificação, pois pela primeira vez na história da educação superior brasileira temos o acesso a um novo nicho cultural: as camadas populares. Para facilitar o ingresso das camadas populares na Educação Superior as instituições privadas inovaram na questão ensino, com diferenciação, diversificação e flexibilidade. Deste modo, foram organizando dentro do mosaico do empresariamento, cursos em períodos noturnos, de férias, na modalidade à distância, reduzindo o tempo de formação, enxugamento dos currículos dos cursos, realizando inúmeras adequações para tornar os cursos mais “competitivos” e propícios para ganhar dinheiro, justificando tais alterações como se estivessem de acordo com as “demandas do mercado”. Entretanto, permanece o dilema: até que ponto, a educação pode auxiliar na transformação social, sendo um produto negociável?

Da mesma maneira, a universidade antes identificada como espaço máximo da função científico-acadêmica e política, acaba perdendo esta exclusividade. E, passa a exercer com a educação superior mercantil, muitas vezes, uma atuação coadjuvante ao mercado,

comercializando conhecimentos e cultura. Acerca desta nova empreitada Boaventura Sousa Santos (1997) intitula como tríplice crise: de Hegemonia, de Legitimidade e Institucional.

A primeira refere-se à medida que a universidade vive o dilema de manter suas características iniciais e de conviver com a ascensão de modelos diferenciados de instituições que descaracterizam seus parâmetros, assim, se antes reinava em absoluto, com exclusividade agora precisa modificar suas características, através da cultura popular, uma educação mais voltada para o trabalho com maior aplicabilidade prática. A segunda crise, de Legitimidade, diz respeito à nova composição social que ingressa na Educação Superior, sendo que a massificação modifica a produção do saber que antes era devoto à elite. E, por fim, a terceira crise é referente ao parco financiamento, fazendo com que as IES públicas busquem parcerias com a sociedade civil para fortalecer sua sustentação, sendo avaliadas pelo Estado por sua produtividade e eficiência.

Ao longo do segundo capítulo, buscamos responder a segunda questão problematizadora que orientou esta investigação: Quais as afinidades e contradições no âmbito de políticas e programas que privilegiam a democratização da educação superior entre o octênio de Fernando Henrique Cardoso e Luiz Inácio Lula da Silva? De encontro a esta indagação temos que, FHC encerra sua gestão, deixando marcas negativas em relação às políticas educacionais, sendo lembrado por sua omissão como representante do poder da União, a escassez de investimentos e o alinhamento aos preceitos dos organismos internacionais. Enquanto que Lula inicia dando continuidade a estas medidas, não provoca uma ruptura instantânea com esta forma de governo, auxiliando na concretização do modelo de privatização, mas posteriormente dá uma guinada retomando o investimento no setor público, principalmente com a abertura de IFES.

Deste modo, ao analisarmos o Plano Nacional de Educação de 2001, podemos compreender certo esgotamento das políticas educacionais instauradas no governo de FHC e sua equipe, desde a aprovação de seu texto, até ao vetar nove propostas na Educação Superior, como também, outras críticas são tecidas em relação ao sucateamento, à privatização, à deterioração e ao desmonte das universidades públicas. E ainda, com a criação do Ministério da Administração e da Reforma do Estado (MARE), demonstrou a redução das verbas públicas para as políticas sociais com o propósito de publicização, ou seja, de tornar os bens públicos administráveis pela sociedade civil, efetuando assim parcerias com o setor privado. Enfim, uma reforma que escancara a todos as debilidades do estado, a crise que o mesmo

enfrenta ao inovar com o conceito de público não-estatal e a ampliação do poder privado na prestação de serviços sociais.

Assim, reforçamos que a continuidade das propostas políticas dada inicialmente pela gestão de Lula a de FHC, não se confirmou posteriormente, havendo significativas mudanças entre estes octênios presidenciais nas políticas públicas voltadas para a educação superior.

Através disso, reafirmamos que as políticas públicas organizadas no período do governo Lula e de seus colaboradores permitiu certa continuidade para as investidas mercantilistas na educação superior, ou seja, elas não são barradas de imediato, causando decepção para a população que aguardava uma reversão e mudança das políticas públicas. Como também, alguns índices como a criação de IES e matrículas privadas continuam crescendo em sua gestão no primeiro mandato, enquanto que estagnam no segundo mandato. Em relação ao estancamento de recursos destinados para a garantia deste direito de modo público, Lula, em seu octênio presidencial foi contrário aos princípios que orientaram a gestão de FHC, demonstrando uma retomada, uma reposição de investimentos federais em IES públicas, sinalizando uma incipiente reviravolta.

Estes índices, porém revelam que a expansão não corresponde à democratização. Nesse sentido são ampliadas as vagas na Educação Superior pública e privada, porém elas permanecem quase que totalmente preenchidas nas IES públicas e em grande número ociosas nas IES privadas. Analisando o total de 100% das vagas ociosas de 2008, através do INEP teremos uma razão de 2,5% das vagas ociosas localizadas nas instituições de financiamento público para 97,5% encontradas nas instituições de educação superior privada. Assim, na tentativa de amenizar as desigualdades, são pensadas ações reparatórias.

De encontro com essa constatação o presidente Lula em seu governo dá abertura para programas de ação afirmativa, como o PROUNI e o REUNI. Esses respectivos programas tem como premissa o enfrentamento da exclusão ao acesso à Educação Superior. O primeiro programa recebeu inúmeras críticas, pautadas no incentivo à rede privada, ao invés de fortalecer a rede pública. Também recebeu a crítica de ser um programa que não ataca as causas discriminatórias. No entanto, mesmo com estas críticas percebemos que através do PROUNI cidadãos que não conseguiriam ingressar na Educação Superior são impulsionados a fazê-lo e buscar ancorar uma mobilidade social, transformando suas histórias.

O segundo programa, o REUNI prevê uma reestruturação e expansão das instituições federais. Para dar conta de tal objetivo o programa pretende ampliar a atuação em cursos

noturnos, como outras medidas para reduzir as taxas de evasão e de vagas ociosas. Assim, o REUNI também recebeu críticas que iria massificar a Educação Superior pública, reduzindo a qualidade, porém, novamente, observamos um programa bem estruturado, com ideais e princípios bem articulados em prol da melhoria do acesso e êxito na Educação Superior pública.

Com isso, podemos dizer que alterações foram canalizadas nas políticas públicas para a educação superior no octênio presidencial de Lula, porém, ainda muito está para ser feito para que exista a democratização.

Nesta direção na perspectiva de amenizar as injustiças, a Educação Superior passa a sentir um duelo, um tensionamento entre a concepção de Educação como bem público de direito social, com a concepção arraigada na privatização que transfere a ideia de privilégio a quem tem o poder de compra e condições econômicas de usufruir este bem, propiciando exclusões. Analisamos que, aliado com o conceito de privado, temos incutido o individualismo extremo que responsabiliza a cada sujeito por ter ou não condições de ingresso e permanência, enquanto que, aliada a ideia de público temos impregnada a relação com a identidade coletiva, o comprometimento com o social.

E assim respondemos a terceira questão que nos fazíamos: Para quem este movimento de expansão serve? Para a elite hegemônica, para multinacionais que se configuram como investidoras em empresas culturais ou para as camadas populares, num movimento de luta contra hegemônica, possibilitando sua ascensão social? A resposta demonstra que a expansão com prevailecimento das IES privadas com a mercantilização, serve em parte para beneficiar as multinacionais educativas, explorando a educação como negócio lucrativo. Porém, em parte esse processo auxiliou muitos jovens das camadas populares a ter acesso à Educação Superior, anteriormente inviabilizada sem a ampliação destas instituições e sem programas como o REUNI e o PROUNI. Porém, como afirmamos essas ações ainda não são suficientes para alavancar a ascensão social de grande parte das camadas populares que ainda não tiveram garantido este acesso.

Conforme explicitamos neste texto, segundo Ristoff (2008), a necessidade desta década é a democratização. Mas, é preciso ir mais a fundo nessa questão, pois ao expandir ainda mais o setor privado, haverá maior quantidade de vagas ociosas e ao ampliar o setor público é preciso repensar o acesso para as camadas populares. Desta maneira, ao abordarmos as principais desigualdades existentes temos a estratificação econômica, pois, a discriminação está relacionada ao poder aquisitivo, para conquistar um nível intelectual e cultural.

De acordo com o que vimos, segundo os dados do PNAD/IBGE de 2007, a busca pela Educação Superior está diretamente relacionada com a média da renda familiar. Enquanto que a maior parte, 71,9% da população que recebe acima de 5 salários mínimos está na Educação Superior; uma parte inferior de 62,9% que recebe entre mais de 3 e 5 salários mínimos consegue adentrar e este percentual cai para uma parte minoritária de 35,7%, entre as pessoas que tem média familiar entre 1,5 e 3 salários mínimos. E, infelizmente caindo ainda mais com percentual baixíssimo de 7,4% para quem tem entre 0 e 1,5 salários mínimos. Comprovando assim a influência direta na manutenção das condições desiguais.

Como também outros fatores foram explorados acerca da não democratização, sendo eles: a descendência étnico-cultural, com maior alienação para os afrodescendentes e indígenas; a dificuldade imposta pela localização espacial e assimetrias regionais, demonstrando que educandos das regiões norte e centro-oeste e de meio rural, de municípios interioranos ficam mais propensos a serem excluídos; e a discriminação entre os gêneros, que primeiramente tinha o perfil predominante masculino e agora tem o perfil predominante feminino, mas este índice varia em determinados cursos.

Enfim, para encerrar essa pesquisa nos propomos a investigar acerca da pertinência da aplicação do financiamento através do PIB na educação brasileira. E chegamos ao entendimento que o mesmo é limitado, que necessita ser ampliado para assegurar a ampliação da criação de Instituições de Educação Superior Públicas, permitindo o acréscimo de matrículas e a democratização do mesmo. Ao considerarmos esta necessidade de aprimorar o financiamento, reconhecemos que devemos conceber a educação como um direito social, um bem público acessível a qualquer cidadão.

Após a realização deste trabalho investigativo afirmamos que algumas informações foram concatenadas, bem como uma aprendizagem consistente foi construída, entretanto, outras questões surgiram, suscitando novas buscas, desafiando novos diálogos e novas possibilidades de pesquisa. Assim, consideramos válido, deixá-las em aberto para que despertem reflexão e aprofundamento para o prezado leitor:

- A sociedade neoliberal divulga o preceito que o mercado é um “bom avaliador” da qualidade da educação superior, porém efetivamente quais os critérios de avaliação que possui mediante a emulação e a concorrência, sendo eliminatório em relação às instituições deficitárias?

- É adequado incorporar à educação superior pautas como a eficiência, a produtividade, a competitividade e a rentabilidade? Quem é beneficiado com essas características do empresariamento?

- Por que faltam vagas em determinadas áreas, em cursos seletos, tanto nas instituições públicas, como nas privadas e em outras áreas há vagas demasiadamente ociosas? E ainda, por que determinados cursos e programas são enxugados, expostos à novas modalidades e outros permanecem com a mesma estrutura?

- Existirá um tempo em que a educação superior brasileira será universalizada, democratizada ou isto é apenas um devaneio, uma reinvidicação utópica?

Nesta direção, reproduzimos o que Minto (2006) nos fala, perante este quadro mercantilista e de discriminação.

Ao pessimismo gerado com a constatação do atual quadro do ensino superior no Brasil e diante das possibilidades futuras de alterá-lo, é possível contrapor e afirmar a permanência do otimismo quanto à necessidade de buscar essa mudança, não de forma parcial e restrita, mas centrada em uma nova concepção de mundo e de educação. [...] Resta-nos, portanto, a tarefa de seguir pensando, debatendo, lutando e, claro, agindo, na medida de nossas possibilidades, para a transformação das condições vigentes e para a construção de novas bases históricas objetivas, ensejando assim a realização de uma educação pública efetiva, não apenas para o Brasil, mas, acima de tudo, uma educação para a emancipação da humanidade (MINTO, 2006, p.282).

Como Minto (2006) destaca, apesar do pessimismo de constatarmos que estamos vivendo numa nação historicamente desigual, com uma educação superior predominantemente privada, marcando um sistema excludente, não podemos perder o otimismo em acreditar numa nova concepção de mundo, mais social e menos econômica, e de seres humanos, menos individualistas e mais comprometidos com as causas coletivas. Para isso, precisamos seguir investigando, pensando, debatendo, dialogando, propondo, agindo em prol da transformação para condições melhores onde possa ser efetivada uma educação pública fortalecida e disponível permitindo a ascensão humana e social.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Leonízia Santiago de. As Políticas Públicas para a Educação Escolar Indígena no Amazonas (1989-2003). In: MONTEIRO, Aida Maria. (Org.). *Educação para a Diversidade e Cidadania*. Recife: Editora do Organizador, 2007. (p.11-134).

ALMEIDA, Wilson Mesquita de. Estudantes Desprivilegiados e Fruição da Universidade: elementos para repensar a inclusão no Ensino Superior. In: MONTEIRO, Aida Maria. (Org.). *Educação para a Diversidade e Cidadania*. Recife: Editora do Organizador, 2007. (p.175-229).

AMARAL, Luiz Octávio de Oliveira. *176 Anos dos Cursos Jurídicos no Brasil*. [Artigo Científico]. Disponível em: <<http://www.ensinandodireitoluizamaral.com/index.php:176-anos-dos-cursos-juridicos-no-brasil>>. Acesso em 03 jun. 2010.

AMARAL, Nelson Cardoso. *Projeções para o financiamento da expansão das IFES no contexto de um novo PNE 2011-2021*. In: VIII Seminário Nacional do Reuni, Brasília, 2010. Disponível em: <www.observatoriodaeducacao.org.br/images/pdfs/estudo_nelson_3.pdf>. Acesso em: 01 mai. 2011.

APPLE, Michael W. *Educação e Poder*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *História da Educação*. São Paulo: Moderna, 1989.

ARROYO, Miguel. *Políticas Educacionais e Desigualdades: à procura de novos significados*. [Artigo Científico]. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_pdf&pid=S0101-73302010000400017&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em 01 jun. 2011.

ARRUDA, José Ricardo Campelo. *Políticas e indicadores da qualidade na educação superior*. Rio de Janeiro: Qualitymark/Dunya Ed., 1997.

AZEVEDO, Fernando de. *A Transmissão da Cultura*. São Paulo: Melhoramentos, 1976.

BANCO MUNDIAL. *La enseñanza superior: lecciones derivadas de la experiencia*. Whashington: Banco Mundial, 1995.

BARBOSA, Joaquim; BORBA, Sérgio; ROCHE, Jamesson. (Org.). *Educação & Complexidade nos espaços de formação*. Brasília: Plano Editora, 2003.

BELLO, Ruy de Ayres. *Pequena História da Educação*. 2. ed. São Paulo: Editora do Brasil, 1978.

BENEVIDES, Maria Victoria. Direitos Humanos: desafios para o século XXI. In: SILVEIRA, Maria Godoy, et al. *Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos*. João Pessoa: Editora Universitária, 2007. (p.335-350).

BERTOLIN, Julio César Godoy; MÜHL, Laide Cristina. Indicadores de qualidade e avaliação de cursos em EAD: alguns aspectos relevantes. In: TEIXEIRA, Adriano Canabarro; BRANDÃO, Edemilson Jorge Ramos. (Org.) *Tecendo caminhos em informática na educação*. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2006. (p.174-189).

BIANCHETTI, Lucídio. *O Processo de Bolonha e a intensificação do trabalho na universidade: entrevista com Josep M. Blanch*. [Artigo Científico]. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302010000100014&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 05 set. 2010.

BITTAR, Mariluce; ALMEIDA, Carina Maciel de. *Mitos e Controvérsias sobre a Política de Cotas para Negros na Educação Superior*. [Artigo Científico]. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_pdf&pid=S0104-40602006000200010&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em 08 jun. 2011.

BITTAR, Mariluce; OLIVEIRA, João Ferreira; MOROSINI, Marília. (Org.). *Educação Superior no Brasil – 10 anos após a LDB*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008.

BOBBIO, Norberto. *Estado, governo, sociedade: para uma teoria geral da política*. 3. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

BOFF, Leonardo (Org.). *Valores de uma Prática Militante*. Caderno nº 9. São Paulo: Consulta Popular, 2000.

BOURDIEU, Pierre. *A Miséria do Mundo*. Petrópolis: Vozes, 1999.

BOTELHO, Antonio José Junqueira. *Globalização, regulação e neonacionalismo: uma análise das agências reguladoras*. [Artigo Científico]. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_pdf&pid=S0104-44782002000100003&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em 14 mai. 2011.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Paulo Freire, educar para transformar: fotobiografia*. São Paulo: Mercado Cultural, 2005.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara da Educação Superior (CES). *Resolução Nº1 de 21 de Janeiro de 2010*. Disponível em: <<http://blogdocne.blogspot.com/2010/01/resolucao-cneces-n-012010.html>>. Acesso em 02 nov. 2010.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara da Educação Superior (CES). *Resolução Nº3 de 14 de Outubro de 2010*. Disponível em: < <http://blogdocne.blogspot.com/2010/06/resolucao-cneces-n-032010.html>>. Acesso em 02 nov. 2010.

BRASIL. Constituição (1824). *Constituição Política do Império do Brazil*. Registrada na Secretaria de Estado dos Negocios do Imperio do Brazil a fls. 17 do Liv. 4º de Leis, Alvarás e Cartas Imperiaes. Rio de Janeiro em 22 de Abril de 1824.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL, Ministério da Educação e da Cultura (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, 1996.

BRASIL, Ministério da Educação e da Cultura (2000). *Plano Nacional de Educação*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>>. Acesso em 07 set. 2010.

BRASIL, Ministério da Educação e da Cultura (2007). *Decreto N° 6096*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6096.htm>. Acesso em 27 dez. 2010.

BRASIL, Ministério da Educação e da Cultura (2009). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). *Resumo Técnico do Censo da Educação Superior 2008*. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/relatorio_tecnico.htm>. Acesso em 07 set. 2010.

BRASIL, Ministério da Educação e da Cultura (2009). *Documento Referência da Conferência Nacional de Educação*. Editora UPF, 2009.

BRASIL, Ministério da Educação e da Cultura (2010). *Programa Universidade para Todos (PROUNI)*. Disponível em: <<http://prouniportal.mec.gov.br/>>. Acesso em 18 dez. 2010.

BRASIL, Ministério da Educação e da Cultura (2010). *Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI)*. Disponível em: <<http://reuni.mec.gov.br/>>. Acesso em 23 dez. 2010.

BRASIL, Ministério da Educação e da Cultura (2010). *Relatório de Avaliação: Exercício 2010 do Plano Plurianual 2008-2011*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/index.php>>. Acesso em 27 dez. 2010.

BRASIL, Ministério da Educação e da Cultura (2010). Vídeo: Expansão da Rede Federal de Educação Superior 2003-2010. Disponível em: <<http://centraldemidia.mec.gov.br/play.php?vid=802>>. Acesso em 28 dez. 2010.

BRASIL, Ministério da Educação e da Cultura (2011). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). *Resumo Técnico do Censo da Educação Superior de 2009*. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/relatorio_tecnico.htm>. Acesso em 16 jan. 2011.

BRASIL, Ministério da Educação e da Cultura (2011). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). *Estatísticas dos gastos em educação: indicadores financeiros*. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/estatisticas-gastoseducacao-indicadores_financeiros-p.t.i_nivel_ensino.htm>. Acesso em 20 jun. 2011.

BRASIL, Ministério da Educação e da Cultura (2011). *Plano de Desenvolvimento da Educação. Indicadores gerais*. Disponível em:

<http://gestao2010.mec.gov.br/indicadores/chart_88.php>. Acesso em 21 jun. 2011.

BRASIL, Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão (2011). *Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Geociência e Cartografia*. Disponível em:

<http://www.ibge.gov.br/home/geociencias/cartografia/default_territ_area.shtm>. Acesso em 14 jun. 2011.

BRASIL, Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão (2011). *Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Resultados Preliminares do Censo 2010*. Disponível em:

<http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza.php?id_noticia=1766>. Acesso em 15 jun. 2011.

BRASIL, Presidência da República Federativa do Brasil (2011). Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA). *Social: Tema Educação*. Disponível em:

<<http://www.ipeadata.gov.br/Default.aspx>>. Acesso em 05 abr. 2011.

BUARQUE, Cristovam. *A Aventura da Universidade*. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista; Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

CAMARGO, Ieda de. (Org.). *Gestão e Políticas da Educação*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2006.

CARVALHO, Cristina Helena Almeida de. Política para o Ensino Superior no Brasil (1995-2006): Ruptura e continuidade nas relações entre público e privado. IN: SILVA JR., João dos Reis da; OLIVEIRA, João Ferreira de; MANCEBO, Denise. (Org.). *Reforma Universitária: dimensões e perspectivas*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2006. (p.125-140).

CARVALHO, Cristina Helena Almeida de. *O PROUNI no governo Lula e o jogo político em torno do acesso ao ensino superior*. [Artigo Científico]. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_pdf&pid=S0101-73302006000300016&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em 15 dez. 2010.

CATANI, Afrânio Mendes; HEY, Ana Paula; GILIOLI, Renato de Sousa Porto. *PROUNI: democratização do acesso às Instituições do Ensino Superior?* [Artigo Científico]. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_pdf&pid=S0104-40602006000200009&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em 14 dez 2010.

CATANI, Afrânio Mendes; OLIVEIRA, João Ferreira de. As Políticas de Diversificação e Diferenciação da Educação Superior no Brasil: alterações no sistema e nas universidades públicas. In: SGUISSARDI, Valdemar. (Org.) *Educação Superior: velhos e novos desafios*. São Paulo: Xamã, 2000. (p. 63-82).

CEPAL/UNESCO. *Educación e conocimiento: eje de lá transformación productiva com equidade*. Coleção de Livros da CEPAL, 1992.

CHAVES, Vera Lúcia Jacob. *Expansão da Privatização/Mercantilização do Ensino Superior Brasileiro: a formação dos oligopólios*. [Artigo Científico]. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302010000200010&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 01 mai.2011.

CHAVES, Vera Lúcia Jacob. O público privado na Educação Superior Brasileira: a privatização da universidade pública. In: SILVA, Maria Abadia da; SILVA, Rosalva Barreto. (Org.). *A ideia de Universidade: rumos e desafios*. Brasília: Líber Livro Editora, 2006. (p.67-90).

CHAVES, Vera Lúcia Jacob; LIMA, Rosângela Novaes; MEDEIROS, Luciene Miranda. Reforma da Educação Brasileira – de Fernando Henrique Cardoso a Luiz Inácio Lula da Silva: políticas de expansão, diversificação e privatização da educação superior brasileira. In: BITTAR, Mariluce; OLIVEIRA, João Ferreira; MOROSINI, Marília. (Org.). *Educação Superior no Brasil – 10 anos após a LDB*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008. (p.329-350).

CHAUÍ, Marilena. *Escritos sobre a Universidade*. São Paulo: Unesp, 2001.

CODATO, Adriano Nervo. *Uma história política da transição brasileira: da ditadura militar à democracia*. [Artigo Científico]. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-44782005000200008&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 14 mai. 2011.

COLOMBO, Olírio Plínio. *Pistas para Filosofar (II): questões de ética*. Porto Alegre: Evangraf, 1993.

COSTA, Márcia Caetano. *Universidade e Mercosul: uma integração a desvelar*. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2002.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Educação no Brasil: 10 anos pós-LDB. In: BITTAR, Mariluce; OLIVEIRA, João Ferreira de; MOROSINI, Marília. (Org.). *Educação Superior no Brasil – 10 anos pós-LDB*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008. (p.17-38).

DALE, Roger. *A promoção do mercado educacional e a polarização da educação*. [Artigo Científico]. Disponível em: <<http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/pagina2.htm>>. Acesso em 30 abr. 2011.

DELORS, Jacques. (Org.). *Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC/UNESCO, 1998.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação e privatização no Ensino Superior. In: TRINDADE, Hélgio. (Org.). *Universidade em Ruínas: na República dos Professores*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999. (p.61-72).

DIAS SOBRINHO, José; RISTOFF, Dilvo I. (Org.). *Avaliação Democrática: para uma Universidade Cidadã*. Florianópolis: Insular, 2002.

DIAS SOBRINHO, José. Educação Superior: flexibilização e regulação ou avaliação e sentido público. In: DOURADO, Luiz; CATANI, Afrânio; OLIVEIRA, João Francisco. (Org.). *Políticas e gestão da educação superior-transformações recentes e debates atuais*. São Paulo: Xamã, 2003. (p.97-135).

DI PIETRO, Maria Sylvia Zanella. *Direito Administrativo*. 17. ed. São Paulo: Atlas, 2004.

DOURADO, Luiz Fernandes. *Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009: questões estruturais e conjunturais de uma política*. [Artigo Científico]. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_pdf&pid=S0101-73302010000300003&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em 12 dez. 2010.

DURHAM, Eunice Ribeiro; SAMPAIO, Helena. *O Setor Privado de Ensino Superior na América Latina*. [Artigo Científico]. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742000000200001&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 04 set. 2010.

FÁVERO, Alcemira Maria (Org.). *Ética: quem determina nossas escolhas?* Passo Fundo: Méritos, 2008.

FÁVERO, Altair; CASAGRANDA, Edílson Alencar (Org.). *Diálogo e Aprendizagem: orientações teórico-metodológicas do ensino de filosofia com crianças*. Passo Fundo: Clio Livros, 2001.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. *Universidade do Brasil: das origens à construção*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ/Inep, 2000.

FEITOSA, Maria Luiza Pereira de Alencar Mayer. Pós-Graduação em Direitos Humanos: dificuldades em compatibilizar lógicas diversas. In: SILVEIRA, Maria Godoy, et al. *Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos*. João Pessoa: Editora Universitária, 2007. (p. 275-294).

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa*: Edição revista e ampliada. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1986.

FIGUEIREDO, Gil Vicente Reis de. *Educação Universal e de Qualidade: um projeto para o Brasil*. [Artigo Científico]. Disponível em: <www.adufscar.org.br/caixa.../artigo_pne_gil_08_fev_10_1_ref1400.pdf> Acesso em: 01 mar. 2011.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GANDINI, Raquel Pereira Chainho; RISCAL, Sandra Aparecida. A Gestão da Educação como Setor Público não Estatal e a Transição para o Estado Fiscal no Brasil. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; ROSAR, Maria de Fátima. (Org.). *Política e Gestão da Educação*. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2008.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das Culturas*. Rio de Janeiro-RJ: Guanabara Koogan, 1989.

GENTILI, Pablo. A Universidade na Penumbra: o círculo vicioso da precariedade e a privatização do espaço público. In: GENTILI, Pablo. (Org.). *Universidades na Penumbra: neoliberalismo e reestruturação universitária*. São Paulo: Cortez, 2001. (p.97-128).

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. *História da Educação*. São Paulo: Cortez, 1991.

GHISOLFI, Juliana do Couto. *Políticas de Educação Superior Norte-Americanas: Faça o que digo, mas não faça o que eu faço?* – São Paulo: Cortez, 2004.

GIOLO, Jaime. *A Educação Superior Brasileira: a recente expansão privada*. Parte do trabalho apresentado à Unicamp para conclusão do Pós-Doutorado em Educação Superior Brasileira. 2009.

GOERGEN, Pedro. *Pós-modernidade, ética e educação*. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

GOERGEN, Pedro. Ensino Superior e Formação: elementos para um olhar ampliado de avaliação. In: DIAS SOBRINHO, José; RISTOFF, Dilvo I. (Org.). *Avaliação Democrática: para uma Universidade Cidadã*. Florianópolis: Insular, 2002. (p.69-98).

GOERGEN, Pedro. Formação ontem e hoje. In: CENCI, Ângelo Vitório; DALBOSCO, Cláudio Almir; MÜHL, Eldon. (Org.). *Sobre Filosofia e Educação: racionalidade, diversidade e formação pedagógica*. Passo Fundo: Editora Universidade de Passo Fundo, 2009. (p.25-64).

GOMES, Magno Federici. *Educação superior privada como serviço de utilidade pública*. [Artigo Científico]. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362009000200005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 04 set. 2010.

GONÇALVES, Sandro Aparecido. *Estado e expansão do ensino superior privado no Brasil: uma análise institucional dos anos de 1990*. [Artigo Científico]. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602008000100007&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 15 mai. 2011.

HANSEN, Gilvan Luiz. Filosofia, universidade e sociedade: o desafio da emancipação pela palavra. In: CENCI, Ângelo Vitório; FÁVERO, Altair Alberto; TROMBETTA, Gerson. (Org.). *Universidade, filosofia e cultura: Festschrift em homenagem aos 50 anos do curso de Filosofia da Universidade de Passo Fundo*. Passo Fundo: Editora Universidade de Passo Fundo, 2009.

HERMIDA, Jorge Fernando. *O Plano Nacional de Educação (Lei 10.172) de 9 de janeiro de 2001*. [Artigo Científico]. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602006000100015&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 11 dez. 2010.

HILSDORF, Maria Lucia Spedo. *História da Educação Brasileira: leituras*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

IUSKOW, Abrão. *Um cidadão de alto nível: material do professor*. Florianópolis, SC: Sophos, 1998.

KERRELING, Thomas. Universidade, economia e sociedade: notas sobre o desenvolvimento atual das universidades europeias. [Artigo Científico]. *Revista Chronos*, Caxias do Sul, vol.34, n. 1, p.15-29, jan./jun.: UCS, 2007.

KUNSCH, Margarida Maria Krohling. *Universidade e Comunicação na Edificação da Sociedade*. São Paulo: Loyola, 1982.

LAMPERT, Ernâni. Repensando a universidade: algumas notas para a análise. *Revista Universidade e Sociedade*. Distrito Federal, ano XIX, vol. 45, p. 103-110, janeiro de 2010.

LÁZARO, André. *Educação e Desigualdade: o papel do PROUNI*. [Artigo Científico]. Revista PROUNI, Edição 01/2008. Disponível em: <http://prouniportal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=123&Itemid=139>. Acesso em: 22 dez. 2010.

LEITE, Denise; MOROSINI, Marília. (Org.). *Universidade Futurante: produção do ensino e inovação*. Campinas, SP: Papirus, 1997.

LIBÂNEO, José Carlos. *Democratização da Escola Pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. São Paulo, SP: Loyola, 1996.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. (Org.). *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. São Paulo: Cortez, 2003.

LIMA, Kátia Regina de Souza. Financiamento da Educação Superior Brasileira nos Anos de Neoliberalismo. IN: SILVA JR., João dos Reis da; OLIVEIRA, João Ferreira de; MANCEBO, Denise. (Org.). *Reforma Universitária: dimensões e perspectivas*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2006. (p.27-42).

MACEDO, Arthur Roquete de. Et al. *Educação Superior no Século XXI e a Reforma Universitária Brasileira*. [Artigo Científico]. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_pdf&pid=S0104-40362005000200002&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em 24 jan. 2011.

MANSO, Carlos Alberto; BARRETO, Flávio Ataliba; FRANÇA, João Mario S. de. *Retornos da Educação e o Desequilíbrio Regional no Brasil*. [Artigo Científico]. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-71402010000200003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 15 jun. 2011.

MARQUES, Adriana A. Concepções estratégicas brasileiras no contexto internacional do pós Guerra Fria. *Revista de Sociologia Política*, Jun. 2003, nº. 20, p.69-85.

MARTINS, Carlos Benedito. *Uma Reforma Necessária*. [Artigo científico]. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 28 abr. 2010.

MARX, Karl. *A Questão Judaica*. 2. ed. São Paulo: Moraes, 1991.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. A Crise Mundial e seus Reflexos para a Educação Superior. *Revista Universidade e Sociedade*. Distrito Federal, ano XIX, vol. 45, p. 93-101, janeiro de 2010.

MELO, Adriana Almeida Sales de. Avaliação Institucional do Ensino Superior: controle e condução de política educacional, científica e tecnológica. In: SIQUEIRA, Ângela de Carvalho; NEVES, Lúcia Maria Wanderley. (Org.). *Educação Superior: uma reforma em processo*. São Paulo: Xamã, 2006. (p.125-145).

MINTO, Lalo Watanabe. *As Reformas do Ensino Superior no Brasil: o público e o privado em questão*. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

MINTO, Lalo Watanabe. *Governo Lula e “Reforma Universitária”*: presença e controle do capital no ensino superior. [Artigo Científico]. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_pdf&pid=S0101-73302008000400015&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em 26 jan. 2011.

MOROSINI, Marília Costa. (Org.). *Universidade no Brasil: concepções e modelos*. Brasília: Inep, 2006.

MOROSINI, Marília Costa. O Ensino Superior no Brasil. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara. (Org.). *Histórias e Memórias da Educação no Brasil*. Vol. III: Século XX. 3.ed. Petrópolis, RJ, Vozes, 2009.

MOROSINI, Marília Costa. *Estado do conhecimento sobre internacionalização da educação superior – conceitos e práticas*. [Artigo Científico]. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602006000200008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 25 ago. 2010.

NASCIMENTO, Maria Isabel Moura. *O Império e as Primeiras Tentativas de Organização da Educação Nacional (1822-1889)*. [Artigo Científico]. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/periodo_imperial_intro.html>. Acesso em 29 mai. 2010.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. A Reforma da Educação Superior e a Formação de um novo Intelectual Urbano. In: SIQUEIRA, Ângela de Carvalho; NEVES, Lúcia Maria Wanderley. (Org.). *Educação Superior: uma reforma em processo*. São Paulo: Xamã, 2006. (p.81-106).

OLIVEIRA, João Batista Araújo. *Reforma da Educação: por onde começar?* Belo Horizonte, MG: Instituto Alfa e Beto, 2006.

OLIVEN, Arabela Campos. *A Marca de Origem: Comparando Colleges Norte-Americanos e Faculdades brasileiras*. [Artigo Científico]. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742005000200007&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 20 set. 2010.

PANIZZI, Wrana Maria. *Universidade para quê?* Porto Alegre: Libretos, 2006.

PERONI, Vera Maria Vidal; OLIVEIRA, Regina Tereza Cestari de; FERNANDES, Maria Dilnéia Espíndola. *Estado e Terceiro Setor: as novas regulações entre o público e o privado na gestão da educação básica brasileira*. [Artigo Científico]. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302009000300007&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 30 abr. 2011.

- PERONI, Vera Maria Vidal. *As parcerias público/privado na educação e as desigualdades sociais*. [Artigo Científico]. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/faced/peroni/>>. Acesso em: 30 abr. 2011.
- PIMENTA, Carlos César. A reforma gerencial do Estado brasileiro no contexto das grandes tendências mundiais. In: *Revista de Administração Pública (RAP)*, Rio de Janeiro 32 (5): 173-99, set./out., 1998.
- PINTO, José Marcelino de Rezende. *O acesso à educação superior no Brasil*. [Artigo Científico]. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_pdf&pid=S0101-73302004000300005&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 01 mai. 2011.
- PINTO, José Marcelino de Rezende. *Financiamento da Educação no Brasil: um balanço do governo FHC (1995-2002)*. [Artigo Científico]. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002008000008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 12 dez. 2010.
- PLANK, David. *Política Educacional no Brasil: caminhos para a salvação pública*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.
- QUEIROZ, Delcele. *O Acesso ao Ensino Superior: gênero e raça*. [Artigo Científico]. Disponível em: <<http://www.cadernocrh.ufba.br/viewarticle.php?id=112>>. Acesso em 05 jun. 2011.
- RAUBER, Jaime José; ROSSETTO, Miguel da Silva (Org.). *Que tal um pouco de lógica?!* Passo Fundo: Méritos, 2008.
- RAUBER, Jaime José; SOARES, Marcio (Org.). *Apresentação de trabalhos científicos: normas e orientações práticas*. Passo Fundo: UPF, 2005.
- RISTOFF, Dilvo Ilvo. BOYER COMMISSION: o modelo americano em debate. In: TRINDADE, Hégio. (Org.). *Universidade em Ruínas: na República dos Professores*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999. (p.75-89).
- RISTOFF, Dilvo Ilvo. Educação Superior no Brasil – 10 anos pós-LDB: da expansão à democratização. In: BITTAR, Mariluce; OLIVEIRA, João Ferreira de; MOROSINI, Marília. (Org.). *Educação Superior no Brasil – 10 anos pós-LDB*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008. (p.39-50).
- ROSSATO, Ermelio. *A expansão do ensino superior no Brasil: do domínio público à privatização*. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2006.
- ROSSATO, Ermelio. *Modelos da Universidade Brasileira (1920-1968)*. Santa Maria: Biblos, 2008.
- ROSSATO, Ricardo. *Universidade: nove séculos de história*. 2. ed. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2005.
- ROSSATO, Ricardo. *Século XXI: saberes em construção*. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2006.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Da ideia de Universidade à Universidade de Ideias. In: SANTOS, Boaventura de Sousa. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1997. (p.187-233).

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A Universidade no Século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade*. São Paulo: Cortez, 2004.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Bibliografia. Disponível em:

<<http://www.boaventuradesousasantos.pt/pages/pt/cv-e-nota-biografica.php>>. Acesso em 17 nov. 2010.

SÁTIRO, Angélica. *Pensando melhor: iniciação ao filosofar*. São Paulo: Saraiva, 2002.

SAVIANI, Dermeval. *Ensino Público e algumas falas sobre Universidade*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

SAVIANI, Dermeval. *Política e educação no Brasil: o papel do Congresso Nacional na legislação do ensino*. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

SEGENREICH, Stella Cecília Duarte. *PROUNI e UAB como estratégias de EAD na expansão do ensino superior*. [Artigo Científico]. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_pdf&pid=S0103-73072009000200013&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em 14 dez. 2010.

SEVERINO, Antônio Joaquim. O Público e o Privado como categoria de análise em Educação. In: LOMBARDI, José Claudinei; JACOMELI, Mara Regina; SILVA, Tânia Mara da. (Org.). *O Público e o Privado na História da Educação Brasileira: concepções e práticas educativas*. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. (p.31-40).

SGUISSARDI, Valdemar; SILVA JÚNIOR, João dos Reis. (Org.). *Políticas Públicas para a Educação Superior*. Piracicaba: Editora UNIMEP, 1997.

SGUISSARDI, Valdemar. *Reforma Universitária no Brasil – 1995-2006: precária trajetória e incerto futuro*. [Artigo Científico]. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_pdf&pid=S0101-73302006000300018&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em 25 jan. 2011.

SGUISSARDI, Valdemar. *Modelo de Expansão da Educação Superior no Brasil: predomínio privado/mercantil e desafios para a regulação e a formação universitária*. [Artigo científico]. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302008000400004&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 22 ago. 2010.

SGUISSARDI, Valdemar. *Universidade brasileira no Século XXI: desafios do presente*. São Paulo: Cortez, 2009.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. (Org.). *Política Educacional*. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis; SGUISSARDI, Valdemar. *Novas Faces da Educação Superior no Brasil*. Bragança Paulista: EUDUSF, 1999.

SOARES, Maria Susana Arrosa. (Org.). *A Educação Superior no Brasil*. Brasília: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2002.

SOUZA, Paulo Renato. *A Revolução Gerenciada: educação no Brasil, 1995-2002*. São Paulo: Prentice Hall, 2005.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante; MENEZES, Maria Cristina. (Org.). *Anísio Teixeira, 1900-2000*. Provocações em educação. Campinas, SP: Autores Associados; Bragança Paulista, SP: Universidade São Francisco, 2000.

TANCREDI, Leticia. *Em sete anos, Brasil dobra o número de estudantes formados*. [Notícia do Ensino Superior]. In: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16224>. Acesso em 17 jan. 2011.

TEIXEIRA, Anísio. *Ensino Superior no Brasil: análise e interpretação de sua evolução até 1969*. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1989.

TEIXEIRA, Anísio Spínola. *Educação não é privilégio*. 7. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2007.

TELES, Antônio Xavier. *Introdução ao estudo de Filosofia*. São Paulo, SP: Ática, 1984.

TRINDADE, Hélgio. (Org.). *Universidade em Ruínas: na República dos Professores*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

VALENTE, Ivan; ROMANO, Roberto. *PNE: Plano Nacional de Educação ou Carta de Intenção?* [Artigo Científico]. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002008000007&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 12 dez. 2010.

VELLOSO, Jacques. *Universidade na América Latina: rumos do financiamento*. [Artigo Científico]. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742000000200002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 22 ago. 2010.

VIANNEY, João. (Org.). *A universidade virtual no Brasil: o ensino superior a distância no país*. Tubarão: Ed. Unisul, 2003.

WANDERLEY, Luiz Eduardo W. *O que é universidade*. São Paulo: Brasiliense, 1999.

WORLD BANK. *La educación superior en los países en desarrollo: peligros y promesas*. Whashington: The World Bank, 2000.

ZAGO, Nadir. *Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares*. [Artigo Científico]. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_pdf&pid=S1413-24782006000200003&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em 01 jun. 2011.

ZICHIA, Andrea de Carvalho. *O direito à educação no Período Imperial: um estudo de suas origens no Brasil*. 2008. Dissertação. Faculdade de Educação Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

CIP – Catalogação na Publicação

- L869e Lorenzet, Deloíze
A expansão da educação superior brasileira : o tensionamento entre o público e o privado / Deloíze Lorenzet. – 2011.
154 f. ; 30 cm.
- Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Passo Fundo, 2011.
Orientação: Prof. Dr. Altair Alberto Fávero.
1. Educação - Brasil. 2. Educação e Estado. 3. Democratização da educação. 4. Educação superior. I. Fávero, Altair Alberto, orientador. II. Título.
- CDU: 378(81)