

UNIVERSIDADE DE SOROCABA
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Wilhelm Niggli

Programa Universidade para Todos – PROUNI: 2005 a 2010

Um estudo de caso de uma Universidade Privada da Cidade de Sorocaba

Sorocaba/SP

2013

Wilhelm Niggli

Programa Universidade para Todos – PROUNI: 2005 a 2010

Um estudo de caso de uma Universidade Privada da Cidade de Sorocaba

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Waldemar Marques

Sorocaba/SP

2013

Wilhelm Niggli

Programa Universidade para Todos – PROUNI: 2005 a 2010

Um estudo de caso de uma Universidade Privada da Cidade de Sorocaba

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba.

Aprovado em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Waldemar Marques - Uniso

Prof. Dr. José Dias Sobrinho - Uniso

Prof. Dr. Celso Luiz Aparecido Conti - UFSCar

Dedicado a Marilene Baroni Niggli e Gerhard Dominikus Wilhelm Niggli

AGRADECIMENTOS

Ao optar pelo mestrado em Educação, eu já tinha em mente que o caminho não seria fácil! Mas minha trajetória não foi solitária, muitas pessoas caminharam ao meu lado e a elas sou profundamente grato!

Agradeço à minha mãe, Marilene Baroni Niggl, pela grande inspiração como educadora nos seus longos 35 anos de magistério; à minha irmã Erika Elisabeth Niggl que segue a mesma trilha e ainda ao meu irmão Klaus Niggl.

Agradeço aos meus queridos amigos professores, Marie Almeida, Luiz Fernando Fonseca Silveira, José Américo Sampaio, Andréia Fiori e Ricardo Sanctis, pelo carinho, compreensão e inegável contribuição nesta dissertação, desde o projeto de intenção de pesquisa até a defesa.

Agradeço ainda, ao caro colega - assim como o chamo - Edgar Domingo Albuquerque, pelo “empurrão” para o mercado de trabalho como professor, pela interlocução quando dos questionamentos a respeito do programa de mestrado, bem como na escolha da linha de pesquisa: o meu muito obrigado.

Agradeço ainda aos colegas do curso de Mestrado, pois cada um, a seu modo, ajudou-me nesta jornada, seja com um sorriso, um bom papo, uma bala, uma lata de refrigerante... a todos o meu muito obrigado.

Em especial, agradeço à minha querida amiga Leonor Cordeiro Brandão, por toda a amizade, carinho e dedicação, tanto na minha vida pessoal como na profissional, com quem aprendo diariamente e a quem tomo como exemplo na minha caminhada.

Por fim, agradeço ao meu orientador, professor e amigo Waldemar Marques, por todo o tempo e dedicação dispensados a este trabalho e, sobretudo, pela confiança e liberdade que permitiram que meus passos, por vezes atropelados, me conduzissem à conclusão desta jornada.

RESUMO

O presente trabalho de pesquisa tem como objetivo analisar o Programa Universidade Para Todos - PROUNI, criado pelo Governo Federal em 2004 e sancionado em 2005 pela Lei n.11.096. Este estudo foi realizado por meio de pesquisa bibliográfica, dados estatísticos sobre a ampliação do número de bolsas concedidas pelo Programa e dados de desempenho acadêmico de alunos bolsistas e de alunos não bolsistas de uma Universidade Privada da Região Administrativa da cidade de Sorocaba/SP. Pesquisas acadêmicas realizadas sobre este tema evidenciam uma postura crítica ao Programa, destacando o fortalecimento do setor privado de educação superior em detrimento da qualidade de ensino. Por outro lado, foi constatada, uma ampliação do número de bolsas concedidas e uma maior inclusão à educação superior de uma parcela da população de baixo poder econômico. Os resultados deste trabalho de pesquisa também demonstram uma igualdade no que diz respeito ao aproveitamento acadêmico dos alunos bolsistas em comparação com alunos não bolsistas.

Palavras-Chave: Políticas Públicas; Educação Superior, PROUNI.

ABSTRACT

The present research aims to analyze the University Program for All-PROUNI, created by the Federal Government in 2004 and ratified in 2005 by the Law n.11.096. This study was conducted through a literature review, statistical data on the increase of the number of scholarships granted by the Program and Data of the academic performance of scholarship students and students that doesn't belong to the Program in a Private University Administrative Region of Sorocaba / SP. Academic researches about this topic show us a critical attitude related to the program, emphasizing the strengthening of the private sector of higher education over the quality teaching. On the other hand, it was found, an expansion of the number of scholarships and greater inclusion of the higher education part of the population of low economic power. The results of this research also demonstrate an equality with regard to the academic achievement of scholarship students compared to non-scholarship students.

Key-Words: Public Politics; Higher Education, PROUNI

LISTA DE SIGLAS

ABE	ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO
ALCA	ACORDO DE LIVRE COMÉRCIO DAS AMÉRICAS
BM	BANCO MUNDIAL
BIRD	BANCO INTERNACIONAL PARA A RECONSTRUÇÃO E DESENVOLVIMENTO
CFE	CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO
CNE	CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
COFINS	CONTRIBUIÇÃO SOCIAL PARA O FINANCIAMENTO DA SEGURIDADE SOCIAL
CSLL	CONTRIBUIÇÃO SOCIAL SOBRE O LUCRO LÍQUIDO
ENADE	EXAME NACIONAL DE DESEMPENHO DE ESTUDANTES
ENEM	EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO
FMI	FUNDO MONETÁRIO INTERNACIONAL
GTI	GRUPO DE TRABALHO INTERMINISTERIAL
IBGE	INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICAS
IES	INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR
IFES	INSTITUTO FEDERAL DE ENSINO SUPERIOR
INEP	INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS
IPES	INSTITUIÇÕES PÚBLICAS DE ENSINO SUPERIOR
IRPJ	IMPOSTO DE RENDA DAS PESSOAS JURÍDICAS
LDB	LEI DE DIRETRIZES E BASES
MEC	MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
MP	MEDIDA PROVISÓRIA
OMC	ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DO COMÉRCIO

PIB	PRODUTO INTERNO BRUTO
PIS	CONTRIBUIÇÃO PARA O PROGRAMA DE INTEGRAÇÃO SOCIAL
PNAD	PESQUISA NACIONAL POR AMOSTRAGEM DE DOMICÍLIOS
PROER	PROGRAMA DE ESTÍMULO A REESTRUTURAÇÃO E AO FORTALECIMENTO DO SISTEMA FINANCEIRO NACIONAL
PROUNI	PROGRAMA UNIVERSIDADE PARA TODOS
REUNI	PROGRAMA DE APOIO AOS PLANOS DE REESTRUTURAÇÃO E EXPANSÃO DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS
SINAES	SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR
UNESCO	ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA
USP	UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – BOLSAS OFERTADAS – BRASIL – 2005/2010.....	60
GRÁFICO 2 – BOLSISTAS POR TURNO – CURSOS PRESENCIAIS – 2005/2010.	61
GRÁFICO 3 – BOLSISTAS PROUNI POR REGIÃO DO PAÍS – 2005/2010.....	62
GRÁFICO 4 – BOLSISTAS PROUNI – ESTADOS DA REGIÃO SUDESTE – 2005/2010.....	63
GRÁFICO 5 – BOLSAS CONCEDIDAS PROUNI – REGIÃO ADMINISTRATIVA DE SOROCABA – 2005/2010.....	64
GRÁFICO 6 – COMPARATIVO DE DESEMPENHO ACADÊMICO DE ALUNOS NÃO BOLSISTAS E BOLSISTAS PROUNI – DISCIPLINA – MATEMÁTICA	66
GRÁFICO 7 – COMPARATIVO DE DESEMPENHO ACADÊMICO DE ALUNOS NÃO BOLSISTAS E BOLSISTAS PROUNI – DISCIPLINA - DEMONSTRAÇÕES FINANCEIRAS.....	66
GRÁFICO 8 – COMPARATIVO DE DESEMPENHO ACADÊMICO DE ALUNOS NÃO BOLSISTAS E BOLSISTAS PROUNI – DISCIPLINA - ADMINISTRAÇÃO PRODUTIVA.....	67
GRÁFICO 9 – COMPARATIVO DE DESEMPENHO ACADÊMICO DE ALUNOS NÃO BOLSISTAS E BOLSISTAS PROUNI – DISCIPLINA - AMBIENTE ECONÔMICO GLOBAL	67
GRÁFICO 10 – COMPARATIVO DE DESEMPENHO ACADÊMICO DE ALUNOS NÃO BOLSISTAS E BOLSISTAS PROUNI – DISCIPLINA - TÉCNICAS DE NEGOCIAÇÃO.....	68
GRÁFICO 11 – COMPARATIVO DE DESEMPENHO ACADÊMICO DE ALUNOS NÃO BOLSISTAS E BOLSISTAS PROUNI – MÉDIA FINAL DAS DISCIPLINAS ANALISADAS	69
GRÁFICO 12 - COMPARATIVO DE DESEMPENHO ACADÊMICO DE ALUNOS NÃO BOLSISTAS E BOLSISTAS PROUNI – 1º. SEMESTRE	70
GRÁFICO 13 - COMPARATIVO DE DESEMPENHO ACADÊMICO DE ALUNOS NÃO BOLSISTAS E BOLSISTAS PROUNI – 2º. SEMESTRE	70
GRÁFICO 14 - COMPARATIVO DE DESEMPENHO ACADÊMICO DE ALUNOS NÃO BOLSISTAS E BOLSISTAS PROUNI – 3º. SEMESTRE	71
GRÁFICO 15 - COMPARATIVO DE DESEMPENHO ACADÊMICO DE ALUNOS NÃO BOLSISTAS E BOLSISTAS PROUNI – 4º. SEMESTRE	71

GRÁFICO 16 - COMPARATIVO DE DESEMPENHO ACADÊMICO DE ALUNOS NÃO BOLSISTAS E BOLSISTAS PROUNI – 5º. SEMESTRE	72
GRÁFICO 17 - COMPARATIVO DE DESEMPENHO ACADÊMICO DE ALUNOS NÃO BOLSISTAS E BOLSISTAS PROUNI – 6º. SEMESTRE	72
GRÁFICO 18 - COMPARATIVO DE DESEMPENHO ACADÊMICO DE ALUNOS NÃO BOLSISTAS E BOLSISTAS PROUNI – 7º. SEMESTRE	73
GRÁFICO 19 - COMPARATIVO DE DESEMPENHO ACADÊMICO DE ALUNOS NÃO BOLSISTAS E BOLSISTAS PROUNI – 8º. SEMESTRE	73
GRÁFICO 20 - COMPARATIVO DE DESEMPENHO ACADÊMICO DE ALUNOS NÃO BOLSISTAS E BOLSISTAS PROUNI COM AS MÉDIAS FINAIS DOS 8 SEMESTRES CURSADOS.....	74

SUMÁRIO

1 - INTRODUÇÃO.....	13
2 - METODOLOGIA DA PESQUISA	17
3 – A EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL E EXCLUSÃO	20
3.1 – A Educação Superior no Brasil.....	20
3.2 - A Educação Superior na República.....	22
3.3 - O Problema Da Exclusão No Ensino Superior	26
4–POLÍTICAS PÚBLICAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL.....	31
4.1 - A Educação Como Um Bem Público	32
4.2 – Políticas Inclusivas	35
4.3– A Educação Superior no Governo FHC – Política Neoliberal	37
4.4– Governo LULA – Políticas Públicas de Acesso	42
5 – O PROGRAMA UNIVERSIDADE PARA TODOS - PROUNI.....	48
5.1–Justificativa do PROUNI.....	49
5.2–Objetivos e Metas do PROUNI.....	50
5.3– Normas e Regras de Acesso ao PROUNI	53
5.4–Controvérsias e Críticas ao PROUNI	56
6 - EVOLUÇÃO E RESULTADOS DO PROUNI.....	60
6.1 – Evolução da Quantidade de Bolsas.....	60
6.2 - O PROUNI em um Curso de Graduação de Administração de Empresas em uma IES privada na Região de Sorocaba	64
7 – CONSIDERAÇÕES FINAIS	76
REFERÊNCIAS	79

1 - INTRODUÇÃO

A presente dissertação tem o propósito de investigar o programa Universidade para Todos do Governo Federal – PROUNI, criado em 2004 e efetivado na forma da Lei n. 11.096 em 2005, sob o governo de Luiz Inácio Lula da Silva, como Política Pública Educacional de acesso ao ensino superior brasileiro.

O PROUNI, com base nesta legislação, passa a regular as oportunidades de estudos por meio de oferta de bolsas de estudo parciais e integrais para pessoas de baixa renda em Instituições de Ensino Superior (IES) privadas, as quais se valem da renúncia fiscal em contrapartida da oferta de vagas.

O principal instrumento do PROUNI é a renúncia fiscal. A isenção dos impostos previstos pelo Programa viabiliza a oferta de vagas nas IES privadas cadastradas junto ao Programa. O PROUNI passa a ser implementado não pela ampliação na oferta de vagas, mas, sim pelo preenchimento de vagas existentes ociosas. Embora relativamente novo, o Programa já é objeto de diversos estudos, teses e dissertações, dada a importância das Políticas Públicas Educacionais no país, principalmente pelo impacto na questão da qualidade da formação em contrapartida à ampliação do acesso ao ensino superior.

Investiga-se a formulação desse Programa no interior das políticas públicas nacionais para a educação; se estas seriam de cunho neoliberal, que visa a atender às necessidades do mundo globalizado com base nas recomendações de órgãos externos, mais especificamente do Fundo Monetário Internacional (FMI), do Banco Mundial e da Organização Mundial do Comércio (OMC). Estuda-se também o referido Programa, por meio do discurso oficial do governo, como uma política de democratização do acesso ao ensino superior ou, como afirmam seus críticos, como atendimento aos interesses das Instituições de Ensino Superior (IES) privadas do país, firmando com isso uma tendência à privatização do ensino superior em detrimento da ampliação da oferta de vagas ou de incremento da qualidade no ensino superior público.

A razão que motiva o presente estudo é a necessidade de se realizar uma análise da tendência que a oferta do ensino superior no país vem assumindo em função de características evidenciadas pelo programa em questão. O PROUNI

inicialmente não apresentava características de programa específico de geração de vagas, pois visava proporcionar apenas o preenchimento de vagas no setor privado com base nas vagas ociosas.

Questiona-se, também, o aproveitamento dos bolsistas PROUNI comparando-os com os alunos que não possuem bolsa alguma. E, ainda, se, compreendido que o Programa atende diretamente aos interesses nacionais na ampliação da formação de mão de obra com formação superior, no longo prazo, poderia eventualmente vir a prejudicar a qualidade dessa mesma formação pela possível diminuição de atenção para com o ensino superior público.

A oferta pública de ensino, em princípio, não seria influenciada apenas por formação de profissionais para mercado de trabalho, entendendo que as Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES) operam sobre influência do mercado, mas possuem autonomia. Assim, espera-se que oferta pública de ensino, com menor probabilidade de ser dedicada exclusivamente à formação de profissionais para mercados de trabalho, opere independente de tais influências, e que as IPES mantenham a qualidade nas propostas de ensino e pesquisa reconhecidas pela comunidade acadêmica desde longa data.

Ao discutir se o PROUNI pode ser considerado como um exemplo de política pública educacional resultante da evolução de políticas públicas que priorizam o atendimento dos interesses das IES privadas, deve-se considerar que a ampliação do número de instituições e o aumento da concorrência entre elas, aparentemente comprovada pelo expressivo aumento de instituições de ensino superior de 2000 até os dias atuais (MEC, 2008) e o conseqüente não preenchimento das vagas ofertadas, levou a um aumento relevante no número de vagas ociosas.

Diante disto, vale questionar se o processo desordenado de expansão de vagas nas IES privadas teria acarretado uma redução na taxa de lucro na oferta privada de ensino superior.

Dos estudos já realizados sobre o programa, considera-se que os resultados obtidos em seu curto histórico de acompanhamento ainda não possuem expressões e conclusões definitivas.

Importante ressaltar, a reconstrução histórica, dentro dos objetivos do presente trabalho, pela qual se pretende destacar a tendência do desenvolvimento do setor privado, identificar as nuances de seu desenvolvimento e a evidência de

seus interesses na oferta de ensino superior no país, comparando com o desenvolvimento do setor público e as diferenciações de investimentos e incentivos que possam ter ocorrido, também quanto à formulação de políticas favoráveis ou restritivas para ambos os segmentos.

O segundo capítulo tem como principal discussão a metodologia utilizada para o desenvolvimento desta pesquisa. Para a organização do trabalho foi utilizado o livro Metodologia da Pesquisa, de Godoy (1995), que apresenta as diretrizes básicas para o desenvolvimento da pesquisa científica. Essa obra, estruturada em duas partes, destaca respectivamente a importância da abordagem histórico-filosófica e orientações básicas para o desenvolvimento da pesquisa, de maior relevância para o desenvolvimento do estudo a ser apresentado no sentido prático de sua aplicação, envolvendo as etapas de planejamento, a coleta de dados e sua análise até a elaboração escrita. Os procedimentos e técnicas apresentados visam a dar suporte ao processo de pesquisa.

No terceiro capítulo, discute-se a Educação Superior no Brasil, desde o seu surgimento até os dias atuais, dando destaque à questão do problema da exclusão no ensino superior.

No quarto capítulo, são discutidas as Políticas Públicas Educacionais, no âmbito das ações do governo FHC e governo Lula no contexto da globalização e do neoliberalismo.

O quinto capítulo busca aprofundar a compreensão do surgimento do PROUNI, abordando a legislação específica e o papel da iniciativa privada no Programa. Também serão abordados os objetivos e metas e as normas do PROUNI, bem como e ainda a questão relacionada à distribuição das bolsas. Neste capítulo são apresentadas e discutidas ainda as controvérsias e críticas que envolvem o Programa.

No sexto capítulo busca-se avaliar os resultados do PROUNI: a quantidade e ampliação das bolsas ofertadas e seu significado social. Com base em dados de uma Universidade particular em Sorocaba, busca-se analisar o desempenho acadêmico de bolsistas e não bolsistas do Curso de Administração de Empresas.

Nas Considerações Finais, busca-se nesta pesquisa destacar o alcance do PROUNI e seus resultados alcançados, bem como um balanço dos seus

aspectos positivos, positivos para uns e negativos para outros. Ainda nestas considerações finais são apresentadas as limitações e contribuições deste estudo.

2 - METODOLOGIA DA PESQUISA

Considerando a metodologia como o caminho para a realização da pesquisa, este capítulo pretende ser uma breve apresentação desta questão. De acordo com Godoy (1995, p.28) a atividade de pesquisa é empreendida no intuito de descobrir e construir novos conhecimentos ou relações. Para tal é necessário desenhar e projetar o caminho a ser seguido, uma vez que cada caminho poderá levar o investigador a alcançar diferentes resultados, devendo assim avaliar as restrições e oportunidades colocadas dentro do contexto do qual se pretende trabalhar.

Neste sentido, Setzer et al. (1975) consideram que “o processo de pesquisa consiste de algumas atividades intimamente relacionadas que continuamente se sobrepõem”, sendo um procedimento sistemático que visa proporcionar respostas aos problemas que são propostos e assim contribuir com o conhecimento científico. Posto isto, dificilmente se conseguirá seguir de forma mecânica todas as etapas da pesquisa, pois cada etapa influencia e é influenciada pelas outras.

O “*design*” da pesquisa é o “mapa”, o caminho e seus respectivos contornos, que a partir de uma questão, irá nortear a investigação e o alcance dos resultados. (Godoy, 1995, p.26).

De acordo com Boyd e Westfall (1978), os projetos de pesquisa podem ser agrupados em três categorias: a) exploratória; b) descritiva; c) experimental. Esta pesquisa se enquadra na categoria de pesquisa exploratória. A pesquisa exploratória procura descobrir novas relações práticas que precisam modificar-se e na elaboração de alternativas que possam ser substituídas visando os seguintes fins:

- a) descobrir explicações sobre problemas pouco conhecidos;
- b) dar o primeiro passo para outros tipos de pesquisa (levantar hipóteses).

O estudo exploratório caracteriza-se por exigir flexibilidade, imaginação e criatividade por parte dos pesquisadores. Boyd e Westfall (1978) identificam três linhas de abordagens que podem ajudar na descoberta de hipóteses valiosas. Os estudos exploratórios podem utilizar-se de:

- a) dados secundários; (jornais, revistas ou seja, fontes de dados já existentes);
- b) investigação de indivíduos bem informados (especialistas no assunto);
- c) análise de casos selecionados (estudos de caso).

No caso da pesquisa as questões que irão nortear a investigação são:

- a) Quais as implicações do PROUNI no que se refere à inclusão?
- b) Os alunos bolsistas PROUNI possuem um aproveitamento acadêmico maior que os alunos não bolsistas?

O presente adotou três formas de realização:

- 1) Levantamento e estudo da legislação;
- 2) Levantamento e análise de artigos publicados em livros e revistas especializadas.
- 3) O levantamento de dados a partir de fontes oficiais e de dados obtidos por meio dos registros acadêmicos de alunos bolsistas PROUNI e de alunos não bolsistas, de uma instituição particular de educação superior.

Este estudo exploratório se justifica, pois procura descobrir aspectos e a buscar explicações sobre um problema ainda pouco conhecido.

Esta pesquisa tem como foco uma Universidade Privada de Ensino Superior na cidade de Sorocaba. A escolha da cidade da instituição foi intencional respondendo à conveniência e às possibilidades do pesquisador.

Para definição do universo populacional dessa pesquisa de dissertação, foi feito contato com a direção da Universidade, que forneceu os históricos escolares dos alunos. Estes dados referem-se a alunos do último ano (concluintes) do Curso de Administração de Empresas, período matutino. Em que pese o fornecimento de tais dados, a IES não autorizou a divulgação dos nomes dos alunos, bem como da própria instituição, alegando não ser de interesse da mesma tais estudos e/ou sua divulgação, por questões mercadológicas.

De posse da relação dos alunos, o tamanho da amostra da pesquisa passa a compreender 23 alunos, divididos entre 08 alunos bolsistas PROUNI e 15 alunos não bolsistas.

Embora o universo de pesquisa seja restrito, em razão das dificuldades de acesso a informações mais amplas por parte do pesquisador, tal universo refere-se a um dos cursos mais importantes da instituição – o de Administração de Empresas – com grande número de turmas e matrículas.

Como este estudo não visa à generalização dos seus resultados, enquanto estudo de um caso específico, este pode somar a outros estudos similares, vindo a contribuir para o conhecimento mais amplo da questão em pauta, envolvendo as políticas públicas para a educação superior, a qual será objeto de análise no próximo capítulo.

3 – A EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL E EXCLUSÃO

Este capítulo apresenta um breve histórico da educação superior no país, buscando nesta trajetória identificar aspectos que influenciarão os rumos desta educação no Brasil.

3.1 – A Educação Superior no Brasil

No Brasil colônia, toda a produção era destinada aos mercados da Europa, constituindo em monopólio de produtos comercializados pela metrópole. Não houve neste período de nossa história nenhuma preocupação com a criação de instituições de ensino superior. Ao contrário, qualquer iniciativa neste sentido era vista como perigosa pelo colonizador. (Teixeira Filho, 2013).

Por conta deste contexto, o Brasil foi um dos últimos países da América Latina a criar instituições de ensino superior, o que somente ocorreu, excetuando-se os seminários teológicos, após a vinda da família real.

Para TEIXEIRA (1976, p.11),

O Brasil constitui uma exceção na América Latina: enquanto a Espanha espalhou universidades pelas suas colônias – eram 27 ao tempo da independência – Portugal, fora dos colégios reais dos jesuítas, nos deixou limitados as Universidades da Metrópole: Coimbra e Évora.

Com a vinda da família real para o Brasil, entre as medidas imediatas para o desenvolvimento da Colônia, que se torna Reino Unido de Portugal e Algarves, D. João VI criou a Faculdade de Medicina da Bahia em fevereiro de 1808, durante sua rápida passagem pela região.

As primeiras instituições de ensino superior fundadas pelos portugueses no Brasil Colônia estavam diretamente articuladas às atividades militares, decorrentes da ocupação portuguesa e sua defesa. Elas se destinavam à formação de pessoal que auxiliasse na construção de embarcações de diferentes portes, usando material local; construção de portos, destinados à atracação de embarcações que carregavam e descarregavam as mercadorias; construção de fortificações, que protegessem os militares aqui aquartelados na manutenção da

colônia; estradas, que permitissem os deslocamentos para o interior das terras descobertas; minas, que explorassem as riquezas do subsolo; engenhos, que produzissem açúcar de cana e farinha de mandioca.

Assim é que, em 1808, foi criada a Academia Real da Marinha, no Rio de Janeiro e, em 1810, a Academia Real Militar, para formação de oficiais e de engenheiros civis e militares. Segundo Cunha (2000, P.112), ainda em 1808, foram criados os cursos de Cirurgia e Anatomia, no Rio de Janeiro, aos quais foi acrescentado um ano depois o de Medicina. Para atender outras necessidades da Corte, com a concepção vigente de cunho estritamente profissionalizante - a formação de técnicos -, foram criados, nesse período, na Bahia, os cursos de Economia (1808), de Agricultura (1812), de Química (1817) e de Desenho Industrial (1818); em Pernambuco, o de Matemática (1809); em Minas Gerais, o de Desenho e História (1817) e de Retórica e Filosofia (1821). No Rio de Janeiro foram fundados o laboratório de Química, em 1812, e o curso de Agricultura, em 1814. A Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios foi criada em 1816 e transformada em 1820 em Real Academia de Pintura, Escultura e Arquitetura Civil, hoje, Escola de Belas Artes da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Em 1818, foi criado o Museu Nacional no Rio de Janeiro, chamado inicialmente de Museu Real. Todas essas iniciativas foram caracterizadas pelo pragmatismo, além de se destacarem pelo seu caráter laico e estatal.

A criação de cursos superiores isolados esteve a serviço dos interesses das elites, que detinham o poder político e econômico na sociedade brasileira, mantenedoras de um mecanismo institucional de política de dependência, instaurada pelo Estado colonialista. De um lado, estes cursos visavam o profissional; de outro, enfatizava-se o sentido liberal de profissões socialmente prestigiadas. Organizavam-se com o objetivo principal de transmitir a cultura elitista, constituindo-se, assim, numa forma de alienação cultural, afastados que estavam das questões decisivas do contexto nacional. TEIXEIRA(1998, p.11) refere-se ao papel alienador do ensino superior nesse período:

[...] tínhamos duas alienações no ensino superior. A primeira grande alienação é que o ensino, voltado para o passado, nos levava ao desdém pelo presente. A segunda alienação é que toda a cultura transmitida era a cultura europeia. E nisso tudo o Brasil era esquecido.

No final da permanência da Família Real no Brasil, em 1822, existiam aqui sete cursos de educação superior, hoje vinculados à Universidade Federal da Bahia e à Universidade Federal do Rio de Janeiro. Diante desse quadro, Portugal, por meio da Universidade de Coimbra, exerceu até o fim do Primeiro Reinado, uma grande influência na formação de nossas elites culturais e políticas.

As Academias Médicas-Cirúrgicas do Rio de Janeiro e da Bahia, em 1832, foram transformadas em Faculdades de Medicina. Em 1838, foi fundado o Colégio Dom Pedro II, no Rio de Janeiro (CUNHA, 2000, p.158). Neste mesmo período foram fundados dois cursos de Farmácia, um curso de Direito, um curso de Música, dois de Odontologia, um de Engenharia de Minas, dois de Agronomia, um de Artes Plásticas, um de Teatro e um de Engenharia Metalúrgica. Em 1889, ano da Proclamação da República, eram 19 os cursos de educação superior no Brasil.

3.2 - A Educação Superior na República

A fundação da República não apresentou mudanças significativas no panorama da educação superior no Brasil. Só em 7 de setembro de 1927, utilizando-se o mesmo método de organização da universidade por reunião de faculdades, foi criada a Universidade de Minas Gerais. Pouco depois da criação desta, o Governo Federal promulgou o Decreto nº 5.616, de 28 de dezembro de 1928 e no ano seguinte a sua regulamentação, com o objetivo de controlar a instalação e fixar as regras de funcionamento das universidades. A fiscalização das Universidades seria realizada pelo Departamento Nacional de Ensino.

Segundo Cunha, “por esses documentos as Universidades gozariam de perfeita autonomia administrativa, econômica e didática”. (CUNHA, 2000, p.198) e os conselhos universitários poderiam “determinar as matérias ou cadeiras de cada curso, sua seriação, programas e processos de exames”. A admissão de alunos deveria estar sujeita aos mesmos requisitos legais exigidos para os estabelecimentos federais de ensino. Na prática, a constituição de Universidades particulares estava vedada, pois condicionada a uma lei do governo estadual para sua criação.

Embora com nome de Universidade, as instituições até então criadas, continuavam, na prática, isoladas, inexpressivas, como um mero conglomerado de

faculdades, sem articulação e com uma única reitoria, o que levou à disputa entre elas. Nenhuma alteração nos currículos, bem como nas suas práticas, foi desenvolvida, continuando a atender aos imperativos de formação profissional.

O contexto de industrialização e urbanização, a partir dos anos 30, condicionou o estabelecimento de um sistema de educação de massa, com a crescente expansão da rede pública do ensino primário e o surgimento de projetos de educação das elites com conseqüente demanda pela reorganização do ensino superior. Segundo Cunha, o crescimento dos sistemas de ensino e as mudanças políticas motivaram o surgimento dos “profissionais da educação”, dentre eles destacam-se Lourenço Filho, Anísio Teixeira, Francisco Campos e Mário Casassanta. De acordo com Cunha, 2000, p.166:

Esses profissionais estão preocupados com a remodelação dos sistemas estaduais de ensino, com a melhoria da qualidade do ensino, com a psicologização do processo educacional, com a adequada administração do ensino. Mais do que a amplitude do sistema escolar, interessa que ele funcione bem; para tanto, introduziram-se as técnicas e os princípios recomendados pela Escola Nova. Fala-se em ‘ciências da educação’, utilizam-se as medidas educacionais. Por outro lado, a literatura educacional desloca-se dos Anais do Congresso, para as primeiras coleções especializadas ou para publicações avulsas de editoras privadas. Das pregações em favor da difusão do ensino, ‘o principal problema da Nação’ passamos a divulgação de técnicas e teorias psicológicas, a promulgação de obras didático-metodológicas, ao estudo da pedagogia como ‘ciência experimental’. É a tecnificação do campo pedagógico que se inicia, influenciando na formação das futuras gerações de ‘profissionais da educação’ do país.

Em 1924 foi fundada a Associação Brasileira de Educação - ABE, instrumento de mobilização e difusão de ideias, na qual se reuniram os mais expressivos educadores, estendendo assim, sua capacidade de atuação. As discussões sobre a forma em que as universidades vinham sendo criadas (reunião de faculdades) e os rumos do ensino superior passam a se expressar de forma intensa e organizada.

Alguns fatos significativos para o ensino superior marcaram essa época. O primeiro fato consistiu numa série de reportagens de Fernando de Azevedo, no jornal *O Estado de São Paulo*, em 1926, denominado Inquérito, no qual produzia um

diagnóstico sobre os problemas do ensino superior, inquirindo vários professores renomados e apresentando as diretrizes para a solução do problema. O segundo fato foi o Congresso de Ensino Superior, em agosto de 1927, em comemoração ao centenário da criação dos cursos jurídicos no Brasil, convocado pelo Governo Federal e tinha como objetivos, segundo Cunha (2004, p.795)

discutir e apresentar sugestões para a reformulação da Universidade do Rio de Janeiro e rever os cursos jurídicos existentes.

O terceiro fato, voltado exclusivamente para a questão do ensino superior, foi o denominado segundo inquérito, realizado na II Conferência Nacional de Educação, promovida pela ABE, em 1928, e publicado com o título “O Problema Universitário Brasileiro – inquérito promovido pela Secção de Ensino Técnico e Superior da ABE”. Nesta pesquisa, um curto questionário foi enviado, no qual indagava: Que tipo universitário adotar no Brasil? Deve ser único? Que funções deverão caber às universidades brasileiras? Este período foi marcado ainda por importantes reformas nos Estados, com o objetivo de modernizar o ensino, entre as quais a de São Paulo, por Sampaio Dória (1920), a do Ceará, por Lourenço Filho (1922), a do Distrito Federal, por Carneiro Leão (1922), a da Bahia, por Anísio Teixeira (1924), a do Rio Grande do Norte, por Bezerra de Menezes (1925), a do Paraná, por Lisímaco da Costa (1927).

Segundo Cunha(2004, p.811)

todas as propostas a respeito da organização do ensino superior no Brasil, no sentido da criação de universidades, de *verdadeiras* universidades, não reproduzindo a “caricatura” existente no Rio de Janeiro, constituíram um conjunto complexo e contraditório. A Revolução de 1930 criou as condições para a diferenciação desse conjunto.

O período caracterizado como Primeira República constituiu um momento complexo na vida brasileira, marcado, principalmente, pela crise do sistema oligárquico tradicional. Como a Constituição de 1891 vedava o direito de voto dos analfabetos e as oligarquias rurais dominavam o controle da maioria do eleitorado, para elas não interessava a difusão do ensino. Todavia, a burguesia industrial,

voltava-se para o atendimento das demandas educacionais das classes trabalhadoras e das camadas médias urbanas, na crença de que a instrução pública seria a impulsionadora de maiores oportunidades profissionais e de recomposição do poder político dentro dos marcos da democracia liberal. (ALMEIDA, 2009).

Referindo-se a Anísio Teixeira, em uma conferência pronunciada no Clube de Engenharia, publicada na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos em 1957, Marques (2011) afirma que este educador, não obstante passado tanto tempo, pode ajudar a compreender o que se passa com a educação no Brasil hoje. No artigo desta Revista Teixeira (1957, p.16/17) assinala que,

o sistema educacional da elite brasileira [...] era um sistema particular de ensino secundário, de caráter acadêmico e intelectualista, [...] seguido das grandes escolas de profissões liberais, estas, em sua maioria, públicas e gratuitas. Para a população, havia uma certa quantidade de lugares nas escolas primárias públicas, de onde poderia estes poucos alunos dirigir-se às escolas normais e técnico-profissionais, estas mantidas, em quase totalidade, pelo poder público e, portanto, gratuitas.

E conclui:

Com estas escolas, por assim dizê-lo, populares, o Estado reconciliava a sua consciência democrática, ferida pela gratuidade do ensino superior, destinado quase exclusivamente à elite.

Anísio Teixeira (1957) destacava a necessidade de se construir uma educação básica de qualidade extensiva a toda a população que viesse a atender às demandas que surgiam com uma nova sociedade industrial. Contudo, passadas quase três décadas, Anísio Teixeira irá constatar que o desenvolvimento da educação vai se dar em benefício de parcelas da elite social do país, parcela esta que perdera sua condição de elite econômica. Contudo, este desenvolvimento da educação superior irá beneficiar também as classes médias da população, emergentes em decorrência da urbanização e da industrialização que se acentuava no Brasil.

Em contraposição à sociedade agrária brasileira tradicional, o autor vai constatar que, decorrido um quarto de século no País, após a Primeira República, e

as demandas objetivavam o atendimento aos filhos da elite rural do país. (TEIXEIRA, 1957, p. 20-21).

Não obstante este fato, afirma ainda Anísio Teixeira (1957, p.20-21):

as novas camadas médias urbanas, criaram fortes pressões para a expansão do ensino superior gratuito, justamente para os filhos das famílias que tinham condições de pagar por tal estudo, em detrimento de uma educação básica de caráter democrático que viesse atender à população em geral

Num período de oito anos, do final da década de 40 e metade de 50, a cota para as despesas com o “ensino elementar” diminuiu, enquanto a cota destinada ao ensino superior mais que dobrou.

Para Anísio Teixeira (1957, p.19),

isto demonstra “a exacerbação da tendência [...] de buscar a classe superior do País obter a sua educação à custa dos cofres públicos”, levando com ela, a partir desse período da história, a “classe média”.

Em suma, o evoluir da história do país indica um movimento contínuo de exclusão social, sendo a educação superior um dos fortes sinais deste processo de exclusão.

3.3 - O Problema Da Exclusão No Ensino Superior

Antes mesmo de tratarmos da exclusão no ensino superior, é necessário entendermos a palavra exclusão, que segundo Cury (2005, p.14) demonstra, a partir de uma análise da etimologia da palavra, que dialeticamente há relação entre incluir e excluir, como pode ser observado nesta citação:

Incluir” vem do latim: includere e significa “colocar algo ou alguém dentro de outro espaço/lugar”. Esse verbo latino, por sua vez, é a síntese do prefixo in com verbo cludo, cludere, que significa “fechar, encerrar.

E a palavra excluir, ainda segundo Cury (2005, p.14),

“é tanto a ação de afastar como a de não deixar entrar”.

Dias Sobrinho (2010, p.1229), apresenta uma reflexão importante sobre os problemas da exclusão. Segundo este autor

Uma sociedade que produz excluídos pela pobreza, violência, racismo, analfabetismo, desídia relativamente à saúde, educação, segurança, habitação e demais condições de vida digna é uma sociedade partida, conflituosa, intolerante, preconceituosa e injusta. Exclusão gera marginalização, ignorância, insegurança, violência, ruptura do tecido social.

A educação brasileira vive e sempre viveu no conflito de interesses de classes. Principalmente, o conflito de interesses se manifesta entre os que são a favor da educação pública e para todos. Um dos focos da discussão é a transformação da educação de um direito em uma mercadoria. Como é demonstrado por Pereira (2006, p.16) na citação abaixo:

Na verdade, esta não é uma questão menor, pois, enquanto aqueles que defendem a escola pública, laica e universal têm o propósito de, ao garantir a todos a educação, realizar neste âmbito a socialização do conhecimento historicamente e socialmente produzido, (um direito inalienável de todos) os defensores da escola privada, que entendem a educação não como um direito, mas, como um serviço a ser ofertado e comprado por quem por ele possa pagar, transportam a educação para o campo do mercado onde reina a lei da oferta e da procura.

O setor privado vende ao cidadão o bem público que é seu por direito. Supostamente, o conhecimento universitário não “precisa” ter a mesma qualidade que têm as universidades públicas (estatais), e as faculdades privadas não devem ter muita qualidade, pois os estudantes devem ser apenas profissionais especializados para o mercado, uma vez que não se busca criar pensadores críticos. Pode-se notar esse pensamento em Shiroma(2004, p.116-117):

Por meio de entidades públicas não-governamentais o Estado convoca a iniciativa privada a compartilhar as responsabilidades pela

educação, reafirmando a velha tese da social-democracia de que a educação é uma questão pública, não é necessariamente estatal". Disposto a "terceirizar" o ensino, acenou com vantagens para que a iniciativa privada fosse seduzida a investir no "ramo" educacional. No caso de empresas, a moeda de troca era o financiamento imediato e, no caso dos trabalhadores, equivale dizer, menor vulnerabilidade no mutante mercado de trabalho.

Segundo Corbucci (2004), por mais que se amplie o número de vagas nas universidades privadas, o povo não tem condições de pagar por esse ensino. Isso demonstra que há limites para a expansão do ensino superior centrado nas instituições privadas, pois, apesar da demanda, as condições financeiras acabam por impedir muitos alunos de se manterem nessas instituições. Assim, a ampliação de vagas não é condição suficiente para democratizar o acesso à formação universitária.

O Brasil passou por várias crises econômicas nas últimas décadas, o que determinou um enfraquecimento das políticas públicas, em especial as voltadas ao ensino superior. Tais crises geraram um aumento significativo da pobreza, acarretando um aumento de pessoas excluídas da sociedade.

Segundo Dias Sobrinho (2010, p.1.229):

A pobreza é, possivelmente, o mais importante fator de exclusão social e cultural. Privação dos bens materiais e exclusão dos bens espirituais e culturais têm sempre uma forte correlação. Entretanto, podem apresentar distintos matizes. Na população brasileira, o passivo educacional é ainda maior que o econômico, embora esses déficits também se interajam. É ainda muito pequena a parcela da grande massa dos pobres brasileiros que consegue fazer um longo e bom percurso escolar. Segundo a Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílios (PNAD), de 2007, realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE), menos de 3% dos estudantes de educação superior pertencem ao quinto mais pobre, ao qual pertencem 30,2% das famílias brasileiras.

De acordo com Dias Sobrinho (2010, p.1.230), a exclusão é produzida pela sociedade e pelo Estado, conforme citação abaixo :

Dessa forma, se naturalizam as desigualdades e assimetrias sociais e se definem os espaços "naturais" de cada um. Como corolário da exclusão produzida pela sociedade e pelo Estado, sobrevém a auto exclusão: os jovens excluídos dos bens comuns acabam, muitas

vezes, internalizando, ao longo de suas trajetórias estudantis, a ideologia de que a exclusão é natural e de que é natural que eles se incluam entre os excluídos sociais. Interiorizam que, na melhor hipótese, teriam capacidades intelectuais e econômicas e, eventualmente, algum direito de frequentarem tão somente os cursos mais acessíveis, menos seletivos e de baixo prestígio, aqueles que lhes abririam mais possibilidades de aprovação, embora sem nenhuma garantia de que venham a alcançar os empregos mais valorizados.

Para Dias Sobrinho (2010, p.1.230), a exclusão no ensino superior que ocorre devido à própria exclusão da sociedade, é “naturalizada” pelas pessoas dela excluídas:

Não é só o fato de levarem desvantagens em suas formações anteriores, aí incluídas as debilidades de ensino-aprendizagem e as precárias informações a respeito do que seria uma vida universitária rica e potencialmente importante para os seus futuros de cidadãos e profissionais. É toda uma mentalidade de excluídos da vida que vai consolidando a ideia de que os diferentes graus da exclusão da educação superior e as baixas capacidades competitivas são “naturais”, da mesma forma que as desigualdades formam parte “naturalmente” da sociedade. É importante assumir esse tipo de exclusão que não se mostra nas estatísticas mais simples: a exclusão por dentro do sistema, cujas faces são a oferta de ensino de baixa qualidade e a auto exclusão

Não obstante o quadro de exclusão na sociedade brasileira, a educação deve ser entendida como um como um fator de mobilidade social. É ainda Dias Sobrinho (2010, p.1.235) quem afirma que:

[...] Conhecer o cenário das transformações que vêm ocorrendo na educação superior brasileira ajuda a entender por que se tornou necessário promover políticas públicas de ampliação de vagas, inserção social e diminuição das desigualdades.

Tanto quanto direito, aponta este autor:

O conhecimento é indispensável para a realização pessoal, para o exercício profissional, o fortalecimento econômico e o desenvolvimento da nação.

Nestas condições,

Equidade é um valor cuja aplicação tende a diminuir as desigualdades sociais. Todo Estado democrático haveria de promover esforços, juntamente com a sociedade, para interromper o círculo vicioso da desigualdade sócio-educativa. No horizonte ético da equidade estão a ampla e qualificada escolarização geral e a consolidação de uma sociedade justa e igualitária. Entretanto, uma sociedade que construiu profundas assimetrias durante séculos não consegue realizar, em plenitude e em pouco tempo, esses propósitos.

Deriva daí o profundo sentido das políticas públicas para a educação:

.....é preciso começar priorizando algum foco que traga resultados mais rápidos. Por equidade, faz sentido empreender ações específicas em prol do atendimento das camadas mais pobres, sem postergar as ações mais amplas e radicais de caráter sustentável e estrutural (DIAS SOBRINHO, 2010, p.1.229)

Após este breve percurso histórico, o próximo capítulo será dedicado à análise das políticas públicas destinadas ao ensino superior, de forma particular a educação como um bem público ou mercadoria.

4–POLÍTICAS PÚBLICAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL

As políticas de educação superior no Brasil são objeto de questionamentos diversos, uma vez que não há um consenso sobre os seus acertos e sobre os seus equívocos. Lima (2004), afirma que,

“a reforma da educação superior do governo Lula funda-se no “relançamento ‘requeitado’ das propostas privatizantes que a UNESCO, o Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional, o Banco Interamericano de Desenvolvimento e o governo neoliberal de Fernando Henrique Cardoso apresentaram ao longo da década de 90”. (LIMA,2004, p.25-26)

O discurso maquiado com um “novo humanismo”, com pacto social, que na realidade aprofunda os pontos centrais da lógica neoliberal para o ensino, para a educação. As diretrizes da Reforma da Educação Superior do governo Lula foram determinadas pelos Organismos Internacionais, em grande parte pelas diretrizes que foram defendidas no documento realizado pelo Grupo de Trabalho Interministerial e que conduziu às medidas legais que foram tomadas.

Para Otranto (2006, p.14), uma dessas medidas é o PROUNI. Assim, em seu ponto de vista,

este programa significa atender às condições determinadas pelos organismos internacionais, o que, conseqüentemente,reflete-se na privatização do ensino superior brasileiro.

Segundo Lima (2004), a reforma da universidade só pode ser pensada enquanto uma política de Governo que está inserida em um projeto mais amplo de educação e de sociedade.

Para SHIROMA(2004), a discussão sobre as novas formas históricas das esferas públicas e privada na educação superior reveste-se de:

enorme complexidade e de imprevisibilidade diante do pouco tempo da recente transição para um governo popular democrático, liderado pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva, num país onde o principal traço cultural é a ausência da prática da alteridade. Considere-se, ainda, que Lula à frente da presidência do Brasil, herdou um

complexo jurídico-institucional bastante consolidado e produzido ao longo do Governo de FHC, no qual se destacam as reformas do Estado e da educação cujo processo de implementação somente agora se acentua, mostrando suas reais faces.

Para sanar a dificuldade de falta de vagas nas universidades públicas, para atender aos jovens que desejam ingressar no ensino superior, são ampliadas as vagas nas instituições particulares. De um lado, isto não basta, pois muitos dos alunos não têm como custear as mensalidades cobradas, ficando à espera de bolsas de estudo ou de financiamento. De outro lado, as instituições alegam que passam por dificuldades para resolver o problema da inadimplência e o excesso de vagas em aberto. É nesse quadro que são implementadas as políticas inclusivas e compensatórias no governo Lula, que objetivam remediar a falta de condições econômicas das classes mais baixas por meio da concessão de bolsas de estudos, propiciando a uma pequena parcela a realização de seu sonho: cursar uma faculdade, como é o “Programa Universidade para Todos”.

4.1 - A Educação Como Um Bem Público

As políticas educacionais estão inevitavelmente ligadas a uma visão de educação. Neste caso da educação superior um dos aspectos desta visão se refere a educação como um bem público, em contraposição a um bem privado.

Segundo Dias Sobrinho (2010, p.1.224),

a democratização, qualidade e crise são núcleos temáticos que ocupam o centro da agenda da educação superior em todo o mundo, mas antes é necessário tratar um princípio fundamental que fornece as bases e os sentidos, o princípio da educação como bem público, direito social e dever do Estado. De pronto, esse princípio rechaça a ideia de educação como mercadoria e todos os processos mercantilistas que vêm ganhando força e amplitude nas últimas décadas. Uma educação-mercadoria não poderia ser democrática, pois só seria acessível àqueles que a podem comprar. Num país cuja maioria da população é pobre, como o Brasil, a população de baixa renda poderia pagar, na melhor das hipóteses, por uma educação-mercadoria de baixo custo e precária qualidade. A educação-mercadoria tem compromisso com o lucro do empresário que a vende. A educação como bem público, tem compromisso com a sociedade e a nação.

No que se refere à universidade pública, esta apresenta na sua origem uma contradição: destinar-se ao público torna-a um bem público, isto é, para todos. No entanto a grande parcela do povo não a recebe, principalmente as camadas populares. Só é possível entender essa contradição, segundo Sanfelice (2005), ao se analisar o conceito de público e estatal, uma vez que esses conceitos não são a mesma coisa. Baseado em Marx, Sanfelice afirma que o Estado, mais do que qualquer outra Instituição, tem como função manter a dominação e a exploração de classe. Tal situação serve exclusivamente para a administração dos interesses da burguesia. Marx (1998, p. 7), no Manifesto Comunista, afirma que o Estado moderno não é mais do que uma organização para administrar os negócios da classe burguesa. E também em Ideologia Alemã (MARX, 1993), assim se expressa:

Estado é a forma na qual os indivíduos de uma classe dominante fazem valer seus interesses comuns e na qual se resume toda a sociedade civil de uma época, segue-se que todas as instituições comuns são mediadas pelo Estado e adquirem por meio dele uma forma política. Daí a ilusão de que a lei se baseia na vontade e, mais ainda, na vontade destacada de sua base real – na vontade livre. Da mesma forma, o direito é reduzido novamente à lei.

Por conta disto, o estatal não é necessariamente público. Para Sanfelice (2006, p.32)

a educação oferecida pelo Estado é a educação pública, é a educação estatal que exerce ação educativa do público, mas não para o público.

Ainda segundo Sanfelice,

o público, em uma sociedade de antagonismos de classes, é, na essência, um conceito ideológico, já que escamoteia a existência de diversos públicos, ocultando-se a associação existente entre os que controlam o Estado e os que possuem os meios de produção

A confusão de tomar a educação estatal como pública, como explica Sanfelice(2006, p.39), decorre,

Do ordenamento jurídico ser resultado da democracia burguesa instalada em grande parte dos países capitalistas. No plano jurídico, de maneira geral, denominam-se de públicos certos serviços estatais, que podem ser serviços-privados e não privados. Os privados são exclusivos de prestação do Estado, mas também, por meio de concessão, podem ser oferecidos pelo setor privado. Os serviços chamados de não privativos são os de livre acesso do setor privado. Além disso, existem atividades que são consideradas serviços públicos, estando ou não sendo desenvolvidas pelo Estado; mesmo assim, não perderiam suas características se oferecidas pelo Estado ou pelo setor privado. Esse é o caso da educação.

A educação é um bem público que tanto o Estado ou setor privado podem oferecer. Seguindo essa lógica jurídica, a educação escolar (estatal e do setor privado) é sempre um bem público, por mais que a realidade demonstre o contrário.

Segundo Dias Sobrinho (2010, p.1.225),

O direito social à educação de qualidade é um aspecto essencial e prioritário da construção da sociedade, de consolidação da identidade nacional e instrumento de inclusão socioeconômica. Por isso, assegurá-lo adequadamente é dever indeclinável do Estado. Quando não compreendida como bem público, a educação atende prioritariamente ao indivíduo e a seus interesses exclusivos. Neste caso, a qualidade estará determinada por significados marcadamente operacionais e instrumentais, muito mais que sociais e voltados ao bem comum. A qualidade tem uma irrecusável dimensão social e pública.

Ainda de acordo com Dias Sobrinho (2010, p.1.225), é necessário verificar a correlação da educação como um bem público e direito social. Conforme sua citação:

“O correlativo da ideia de educação como um bem público e direito social é o dever do Estado de garantir amplas possibilidades de oferta de educação de qualidade a todas as camadas sociais”.(DIASSOBRINHO, 2010, p.1.225).

O acesso à educação é parte da cidadania. A cidadania, esse conceito tão divulgado na educação, pode, contudo, servir ao discurso ideológico como forma de superar as desigualdades do modo de produção capitalista, pois serve ao discurso da inclusão. (PEREIRA, 2006, p.8). Na verdade, o capital vê a educação

como uma mercadoria, um serviço e não um direito. É dessa maneira que as forças ligadas aos interesses do capital arditosamente buscam manter a ordem estabelecida. Essa tem sido, sem dúvida, uma das melhores estratégias do capital para a sua manutenção.

4.2 – Políticas Inclusivas

As políticas inclusivas objetivam a incluir aqueles que são deixados de fora, os excluídos. Isso significa que não há igualdade de acesso, mas há diferença. Dessa forma, as políticas inclusivas são estratégias focadas na busca da universalização de direitos civis, políticos e sociais. De acordo com Cury (2005, p. 28), busca-se por meio da intervenção do Estado,

aproximar os valores formais proclamados no ordenamento jurídico dos valores reais existentes em situações de desigualdade

Isto é, essas políticas são voltadas para o indivíduo e para toda a sociedade, amparadas pelo Estado, devido ao princípio da igualdade de oportunidades e pela igualdade de todos ante a lei, sendo universais, para todos os indivíduos e não destinadas a grupos específicos (cultura, classe, etnia, religião). No entanto isso não quer dizer que, na prática, acabam por atingir numericamente mais indivíduos provindos de grupos específicos, como determinada etnia e classe. O objetivo dessas políticas inclusivas é o de combater as formas de discriminação que impedem o acesso e maior igualdade de oportunidades e de condições dignas.

Dias Sobrinho (2010, p.1.231), sustenta que,

A sociedade democrática é fundada no princípio ético da equidade e, portanto, deve assegurar o direito de todos à educação de qualidade. Uma educação precária jamais poderá ser considerada satisfatória. Porém, uma educação de baixa qualidade, mesmo que insatisfatória, ainda é melhor que nenhuma, pois, de alguma forma, colabora para elevar o patrimônio coletivo de conhecimentos e competências profissionais de uma nação. Em que pese não ser nula de valor e até contribuir para uma melhora de indicadores sociais, a educação de baixa qualidade está longe de poder resolver os problemas de justiça social, pois a maioria dos estudantes das escolas de pífios desempenhos fica em condições desvantajosas em relação àqueles de estratos sociais mais bem aquinhoados. Estes podem mais

facilmente construir um itinerário educativo compatível com as demandas de alta competitividade que a sociedade de economia global está a exigir.

As políticas inclusivas servem como correção de desigualdades sociais; buscam uma universalidade de igualdade de oportunidades prometida pela forma de governo democrático, em uma sociedade de classes, que se caracteriza justamente pela divisão desigual dos bens econômicos, dos direitos políticos e dos bens sociais e culturais. Nesse sentido, as políticas inclusivas buscam reduzir a desigualdade social, mas não eliminá-la.

Esta desigualdade é um fato evidente no Brasil, segundo Dias Sobrinho (2010, p. 1.230-1.231)

Os números da exclusão educacional no Brasil mostram uma realidade perversa. Na América Latina, até mesmo países muito mais pobres apresentam taxas de escolarização superiores às nossas. A matrícula em educação superior no Brasil está abaixo da média latino-americana: apenas 13% dos jovens na faixa etária adequada (18-24 anos) frequentam algum curso superior. Também em relação ao ensino médio completo, os brasileiros alcançam resultados inferiores a muitos dos nossos vizinhos. Nem é necessário apresentar outros números, de resto sobejamente divulgados, para admitir a amplitude e a gravidade das assimetrias sociais brasileiras.

Os debates sobre políticas dessa natureza apontam posicionamentos diversos. Por exemplo, Lessa (2007, p.107), contrário às políticas afirmativas, compensatórias, afirma que

Elas surgem no contexto dos governos Reagan e Thatcher, com desmantelamento do Estado do Bem-Estar e sua substituição pelo neoliberalismo. Esse modelo tem, como ideologia, a política de “compensar” a desigualdade. As propostas de “políticas afirmativas”, são contrárias e incompatíveis com a busca por uma sociedade revolucionária.

Ao analisar o conceito de democracia e cidadania, Cury (2005, p.19), tem claro o limite das políticas inclusivas de educação que esbarram na ausência de uma efetiva política para a educação em qualquer etapa. Segundo ele,

A história da educação brasileira, vista a partir do presente, é marcada pelo caráter excludente da educação escolar. Os interesses

do capital internacional e nacional, em um modo de produção capitalista, mantêm a desigualdade na distribuição de renda, incentivam políticas compensatórias e focalizadas no lugar de políticas públicas que universalizem a educação como um todo.

Ainda de acordo com Cury (2005, p.21),

As políticas inclusivas compensatórias, como o PROUNI, “visam corrigir as lacunas deixadas pelas insuficiências das políticas universalistas” e buscam equilibrar a desigualdade de oportunidades que sempre favoreceu determinados grupos ao acesso de bens sociais, e, dessa forma, conjuga o princípio de igualdade com o de equidade, no sentido de essa política buscar uma ampliação desse direito.

No atual momento, com a crise econômica mundial, as condições de vida da imensa maioria da população mundial demonstram que o neoliberalismo não consegue alterar o cenário de empobrecimento, apesar de seu discurso de crescimento econômico, justiça social e um mundo sem pobreza, demonstrando o fracasso das políticas praticadas pelo capitalismo.

4.3– A Educação Superior no Governo FHC – Política Neoliberal

As décadas que antecedem o Governo FHC, aí incluído o governo militar e o período que se segue à sua desagregação, indicam grandes transformações na educação superior do país.

Entre 1965 e 1980, as matrículas do setor privado saltaram de 142 mil para 885 mil alunos, passando de 44% do total das matrículas para 64% nesse período. Em sua fase inicial, ou seja, desde o final dos anos de 1960 até a década de 1970, a expansão do setor privado laico ocorreu basicamente por meio da proliferação de estabelecimentos isolados de pequeno porte. A partir da segunda metade da década de 1970, o processo de organização institucional do setor privado sofreu uma transformação gradual. Num primeiro momento, alguns estabelecimentos isolados transformaram-se em federações de escolas, por meio de um processo de fusão. Num momento posterior, a partir do final da década de 1980, o movimento de transformação de estabelecimentos isolados em universidades se

acelerou: entre 1985 e 1996, o número de universidades particulares mais do que triplicou, passando de 20 a 64 estabelecimentos. Segundo Almeida (2009, p.74), certamente,

a expansão das universidades privadas foi orientada pela percepção de seus proprietários de que a existência de estabelecimentos maiores, oferecendo cursos mais diversificados, teria vantagens competitivas no interior do mercado do ensino superior.

Por outro lado, o movimento de criação de novas universidades particulares foi impulsionado pela nova legislação do ensino superior. Ao dispor sobre o princípio da autonomia para as universidades, a Constituição de 1988 possibilitou ao setor privado criar e extinguir cursos na própria sede das instituições e remanejar o número de vagas dos cursos oferecidos, sem se submeter ao controle burocrático de órgãos oficiais. De acordo com Sanfelice (2005, p.33)

A criação dessas novas universidades particulares visava também obter um maior rendimento simbólico no interior do campo do ensino superior, pois formalmente elas passavam a se diferenciar das faculdades isoladas e outros tipos de instituições. Várias dessas universidades com fins lucrativos, criadas nas últimas décadas, constituem um simulacro de verdadeiras universidades, pois tendem a funcionar como um conglomerado de escolas profissionais que não consolidaram a carreira acadêmica de seus professores e não institucionalizaram a pesquisa em seu interior.

A década de 1980, em função da crise econômica vivenciada pelo país, expressa um grave quadro inflacionário e o aumento das taxas de desemprego. Neste período ocorreu uma desaceleração da expansão do ensino superior. Surgiram, segundo Almeida (2009, p.68)

ao mesmo tempo, críticas sobre a qualidade do ensino privado por parte de várias associações profissionais e de outros segmentos da sociedade civil. Diante dessas críticas, o governo, por meio de seus órgãos competentes, adotou medidas com o propósito de suspender temporariamente a criação de novos cursos nos estabelecimentos existentes. Nesse mesmo período, as instituições públicas passaram a se instalar em áreas geográficas de menor interesse econômico para a rede privada. Com efeito, entre 1980 e 1985, ocorreu uma pequena diminuição das matrículas do setor privado, de 885 mil para 811 mil no total. Inversamente, no mesmo período, as matrículas do ensino público cresceram de 492 mil a 556 mil estudantes.

No início da década de 1990, o ensino privado já respondia por 62% do total das matrículas, ocorrendo uma pequena diminuição em 1995, quando passou a absorver 60% dos alunos de graduação. A partir dessa data, coincidindo com os dois mandatos de FHC, intensificou-se a presença das instituições particulares no ensino superior. A extinção do Conselho Federal de Educação (CFE), no final do governo Itamar Franco, e a criação do Conselho Nacional de Educação (CNE) conferiram ao MEC uma maior autonomia na condução do processo de expansão do ensino superior. Nos dizeres de Almeida (2009, p.75),

O CNE adotou uma política de flexibilização diante dos processos de autorização, reconhecimento e credenciamento de cursos e de instituições particulares. Tudo leva a crer que a lógica subjacente a essa postura repousava na crença de que o próprio mercado acadêmico regularia o desempenho das instituições, mediante o sistema de avaliação do Exame Nacional de Cursos ("Provão"), introduzido em 1996, e pela Avaliação das Condições de Oferta, implantada em 1997.

Segundo Cunha (2003, p.44-45), na LDB, aprovada no governo FHC, deixa-se de mencionar os exames vestibulares; ganham força os projetos de lei destinados a fazer com que o desempenho dos alunos no ensino médio passe a ser determinante no processo de seleção dos candidatos aos cursos superiores. A orientação que tem prevalecido é que cada instituição escolha os seus critérios de seleção.

O ENEM foi implantado em 1998, com a proposta de,

[...] que os empregadores pudessem valorizar esse resultado como indicador do nível intelectual do jovem e, principalmente, que as instituições de ensino superior o aproveitassem para a seleção dos candidatos.

As IES privadas começaram a fazer uso do ENEM de modo parcial (em algumas integralmente) como forma de acesso aos cursos que ofereciam. Isto favoreceu o aumento de alunos nas IES privadas, além dos estudantes também procurarem mais o ENEM, porque viam possibilidades de se incluírem futuramente em algum curso superior. Já as IES públicas tiveram maiores dificuldades em aceitar

o ENEM como forma de acesso, o que foi se alterando com o tempo; mas algumas resistiram. Conforme Cunha (2003, p.45),

[..] houve universidades do setor público, que mantiveram os exames vestibulares como mecanismo exclusivo de seleção de candidatos, não utilizando os resultados do ENEM até o fim do octênio FHC.

Otranto (2006, p.2) chama a atenção para o documento do Banco Mundial de 1994, o qual,

incentiva a diversificação do ensino superior, criticando o modelo das universidades de pesquisa, afirmando que são caras e inadequadas às necessidades e aos investimentos dos países pobres. Isso justificaria a criação de instituições de ensino superior voltadas apenas para o ensino, como os Centros Universitários, e também os cursos superiores de curta duração, chamados popularmente de tecnológicos ou de gestão, e formalmente chamados de Cursos Sequenciais por Campo. Trata-se de mudanças implantadas pela LDB de 96 e por leis complementares.

Segundo Otranto (2006, p.2), o Banco Mundial continua a afirmar a necessidade de diversidade de instituições em outro documento de 1999, no qual afirma que, em países periféricos, deve-se ter

poucas universidades de pesquisa, seguidas por universidades de formação profissional de quatro anos, institutos isolados e centros vocacionais e/ou de formação técnica com duração de dois anos.

Supunha-se que, na condição de consumidores educacionais, os estudantes e suas famílias orientariam suas escolhas pautadas nos resultados do sistema de avaliação, o que contribuiria indiretamente, numa lógica competitiva, para as instituições aumentarem a qualidade de seus produtos. Por sua vez, o total de recursos do Tesouro Nacional, incluindo os recursos para pessoal, nunca ultrapassou 0,90% do PIB de 1995 a 2002. Os recursos para investimentos (incluindo recursos próprios) nas IFES variaram de cerca de R\$ 150 milhões para menos de R\$ 50 milhões nesse período. O Ministério da Educação incentivou as instituições federais a expandir a oferta de vagas a partir dos recursos humanos e

físicos existentes, num contexto do aumento expressivo de aposentadorias de docentes e de funcionários. Ao mesmo tempo, houve suspensão de concursos públicos para o preenchimento de novas vagas, acarretando a precarização do trabalho docente e um expressivo recrutamento de professores substitutos (Corbucci, 2004, p.682).

Nesse período, os responsáveis pela política educacional no país incorporaram determinados princípios do Banco Mundial, que recomendava a desregulamentação do ensino superior, a retração de gastos governamentais para esse nível de ensino e o incremento de investimentos na educação básica, o que incentivou ainda mais a expansão das instituições privadas, não só no Brasil, mas em vários países. Entre 1995 e 2002, as matrículas saltaram de 1,7 milhões para 3,5 milhões de estudantes, um crescimento da ordem de 209%. Se o ensino público experimentou um pequeno aumento em termos de matrículas, foi o setor privado que comandou essa expansão, uma vez que suas matrículas de graduação cresceram de 60% para 70% no total de matrículas no ensino superior. O número de universidades públicas ficou praticamente estagnado, ao contrário das universidades privadas, que passaram de 63 para 84 estabelecimentos. Dos 77 centros universitários criados no contexto da reorganização acadêmica das instituições de ensino, 74 eram privados (Sanfelice, 2005, p.45).

Estabeleceu-se também, nesse momento, uma legislação federal com o propósito de diferenciar as instituições comunitárias dos estabelecimentos privados com fins lucrativos, impedidos de receber recursos públicos e de gozar de imunidade fiscal (Decreto n. 2207/1997). Com isso, institucionalizou-se um capitalismo acadêmico, no qual os investimentos realizados pelas instituições de ensino deveriam seguir as mesmas normas que informam a regulação dos demais setores do campo econômico (Corbucci, 2004, p.677).

Segundo este mesmo autor

de 1990 a 2002, a demanda por educação superior, expressa por meio do número de inscrições no vestibular, cresceu aproximadamente em 160% e a oferta de vagas aumentou para 252%. Devido à retração das vagas na rede federal, a absorção dessa demanda foi realizada em larga medida pelas instituições privadas. A expansão da oferta contribuiu para a redução do número de candidatos por vagas, de 3,8 para 2,8 nesse período. No entanto,

o ensino público continuou sendo o mais procurado, registrando inclusive um aumento de 5,7 candidatos em 1990 para 8,9 em 2004, ao passo que o ensino privado acusou, no mesmo período, uma redução de 2,9 para 1,6 candidatos.

Corbucci (2004, p.681) faz a seguir uma afirmação, indicando um fato que terá implicações importantes para a emergência do PROUNI. Diz ele:

Não obstante o expressivo crescimento das matrículas nos cursos de graduação nas últimas décadas, existem indícios de que a política de expansão por meio da via privada começa a dar claros sinais de exaustão: em 2004, 49% das vagas do setor privado estavam sem ocupação e houve também um aumento significativo do número de estudantes inadimplentes.

O período FHC indica uma clara predominância de políticas públicas neoliberais, eximindo assim o Estado de uma atuação mais forte que garantisse a presença do Estado nos meios educacionais.

4.4– Governo LULA – Políticas Públicas de Acesso

Para se pensar a relação do governo Lula com a educação, principalmente a do ensino superior, faz-se necessário buscar o momento em que este governo começa a tomar decisões que terão repercussão nessa esfera.

De acordo com Trindade (1998, p.8), no primeiro ano do governo Lula,

a necessidade da reforma universitária foi debatida em seminários nacionais e internacionais, mas somente no segundo ano do mandato é que a reforma se inicia com a criação do Grupo de Trabalho Interministerial (GTI), que teve a incumbência de analisar o que estava acontecendo com a educação brasileira e propor um plano de ação para sua reestruturação, desenvolvimento e democratização do ensino superior.

O estudo de Shiroma (2004, p.16) revela que ao término dos trabalhos, o grupo elaborou um relatório final que reconhecia a situação de crise do ensino superior, principalmente das universidades federais, problema este, atribuído à crise fiscal do Estado brasileiro. O relatório demonstrava ainda, que a crise também atingia as instituições privadas, que aumentaram muito nos últimos anos e estavam

ameaçadas devido à crescente inadimplência dos alunos e também pelo descrédito dos diplomas que oferecidos. Por fim, o relatório apontava as ações que deveriam ser tomadas para reverter essa crise: primeiro, criar um programa emergencial para apoiar o ensino superior, principalmente as universidades federais e em segundo lugar, realizar uma reforma universitária mais profunda.

Segundo Cunha (2004), para efetivar as mudanças necessárias ao ensino superior o ideal seria uma nova LDB. Como isso era inviável devido às condições políticas, as alterações poderiam ser realizadas por leis orgânicas conforme aponta Mancebo (2004).

Na análise de Otranto (2006, p.14),

o relatório final do GTI serviu como base para os outros documentos que orientaram a Reforma da Educação Superior brasileira, direcionando as medidas legais. Nesse documento, a reforma chamada de “mais profunda” perpassa os seguintes temas: o quadro docente, o aumento de vagas, a educação à distância, a autonomia e o financiamento das universidades.

Estas diretrizes para a reforma da educação superior no Brasil a partir do governo Lula indicam uma direção diferente daquela advinda de organismos internacionais.

Minto (2006) apresenta sinteticamente as diretrizes determinadas pelos organismos multilaterais para a educação: foco no gasto público para ensino básico, dando-se ênfase ao ensino fundamental; municipalização do ensino fundamental; incentivo à privatização da educação; adequação da legislação educacional, proporcionando ao governo federal maior controle e poder para intervir nos níveis de ensino, sem que, no entanto, o Estado participe diretamente da execução dos serviços.

Até mesmo o liberal Joseph E. Stiglitz (2003, p.45) critica as condições que eram determinadas pelo Fundo Monetário Internacional e pelo Banco Mundial aos países em desenvolvimento, demonstrando que os condicionantes tinham como objetivo fazer com que os países em desenvolvimento abrissem seus mercados comerciais, produtivos e financeiros para os países ditos desenvolvidos. A parceria público-privada é o caminho adotado para atender às recomendações do Banco Mundial e Organização Mundial do Comércio, uma vez que corresponde aos

interesses de Governo na integração do mercado internacional, corresponde às expectativas de participação da iniciativa privada e tem impacto direto para o cidadão que vivencia o repasse direto dos serviços.

A mudança de governo acarretou a reorientação da política educacional, no sentido de fortalecer o ensino público, sobretudo nas universidades federais. Embora a gestão do primeiro ministro do novo governo não sinalizasse claramente a recuperação das instituições federais, a partir de 2004 foram colocadas em prática determinadas ações visando reverter a situação adversa em que estas se encontravam nos anos anteriores. Seu orçamento foi recuperado, houve implantação de novas unidades, contratação de novos docentes e funcionários mediante concurso público, cujos salários foram atualizados. Visando à democratização do acesso e à permanência dos alunos no ensino superior, o governo instituiu, em 2004, o Programa Universidade para Todos (PROUNI), que tem sido objeto de avaliações controversas no meio acadêmico (Carvalho, 2006, p.38).

Nesse mesmo ano, o governo apresentou um projeto de Reforma Universitária que, ao contrário da realizada em 1968, foi amplamente debatido pela comunidade acadêmica e pela sociedade civil. Entre outros aspectos, o projeto busca recuperar o papel do Estado como ator central na condução do sistema de ensino superior, estabelecendo um marco regulatório para o funcionamento dos estabelecimentos públicos e privados. Procura também recuperar a importância das instituições federais, estipulando que a União aplicaria nelas, durante dez anos, um valor nunca inferior a 75% da receita constitucionalmente vinculada à manutenção e ao desenvolvimento do ensino, excluindo desse montante as despesas realizadas com os aposentados. De acordo com Pereira (2006, p.8),

Lamentavelmente, o projeto de Reforma Universitária encontra-se em estado de letargia no poder legislativo, por ser objeto de apreciações divergentes.

Em abril de 2007, o governo federal instituiu o Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), que visa dotá-las dos recursos financeiros necessários à ampliação do acesso, ao aumento da qualidade dos seus cursos, à melhoria o aproveitamento das estruturas

físicas e à revisão da sua arquitetura acadêmica. O REUNI procura concretizar determinados marcos do Plano Nacional de Educação, que estabeleceu a meta de oferecer educação superior a pelo menos 30% dos jovens na faixa etária de 18-24 anos até 2010.

A escala da privatização torna-se saliente quando se examinam os dados mais recentes relativos ao ensino superior. Em 2006, estavam matriculados na graduação 4,7 milhões de alunos, dos quais 74% estudavam em estabelecimentos privados. O setor particular com fins lucrativos absorvia 41% das matrículas. As instituições federais respondiam por 12%, as estaduais por 10% e as municipais por 3% do total das matrículas. Existiam 2.270 instituições de graduação de diferentes tamanhos e com diversas vocações acadêmicas, das quais 89% pertenciam ao setor privado. O setor com fins lucrativos representava 78% do total das instituições privadas.

Segundo Pereira (2006, p.9),

No processo de escalada da privatização, algumas instituições particulares de perfil comercial romperam as fronteiras regionais, associaram-se comercialmente com estabelecimentos estrangeiros, colocaram ações na bolsa de valores e, mais recentemente, passaram a atuar em outros países.

Nesses últimos quarenta anos, o ensino superior brasileiro se estruturou como um campo acadêmico complexo, heterogêneo, no qual as instituições passaram a ocupar posições dominantes e/ou dominadas em função dos critérios específicos que definem o prestígio e o reconhecimento dos estabelecimentos. Não seria de todo incorreto levantar a suposição de que houve, nas últimas décadas, um processo de hierarquização acadêmica no interior do campo do ensino superior brasileiro.

Dessa forma, algumas universidades públicas (federais e estaduais) e determinadas universidades privadas (geralmente as confessionais) se organizaram gradualmente e criaram estruturas acadêmicas que propiciaram a produção científica institucionalizada, desenvolveram cursos de pós-graduação *stricto sensu*, promoveram a profissionalização da carreira acadêmica, adotaram o regime de tempo integral para seus docentes, preservaram a liberdade acadêmica, associaram

as atividades de ensino e pesquisa, implantaram programas de iniciação científica em parceria com agências de fomento nacionais.

Mancebo (2004, p.851) declara,

Em 2002, as universidades públicas federais e estaduais concentravam 70% dos docentes de tempo integral e 64% dos doutores no país.

Existem diferenças qualitativas entre as instituições públicas e privadas, mas é também possível constatar assimetrias no interior de cada um desses segmentos.

A forma pela qual se deu a expansão do ensino superior no período em foco torna evidente que a simples ampliação de vagas no setor privado não ofereceu nenhuma garantia para sua democratização.

Segundo Catani (2006, p.128),

O acesso ao ensino superior brasileiro continua restrito a aproximadamente 12% dos estudantes na faixa etária de 18-24 anos, o que contrasta com países mais avançados que têm absorvido aproximadamente 60% de jovens dessa faixa de idade.

A retomada do projeto de reforma universitária poderia oferecer uma oportunidade à construção de um novo pacto acadêmico entre os diferentes atores e segmentos institucionais envolvidos nesse campo. Uma questão central a ser enfrentada diz respeito à restauração do princípio que atribui à educação superior a qualidade de um bem público, um direito inalienável do cidadão. De acordo com Lima (2004, p.35),

A democratização do acesso ao ensino superior passa necessariamente pela recuperação da centralidade das universidades públicas, onde as instituições federais devem ser revigoradas, dotadas de efetiva autonomia administrativo-financeira e decididamente apoiadas pelo poder central, de modo a resgatar sua capacidade de funcionamento e expansão. Torna-se também de fundamental importância reverter a lógica de funcionamento do ensino privado - movido pelo anseio frenético de acumulação de ganhos materiais, de forma que assuma uma efetiva dimensão de bem público.

Em resumo, no período FHC de orientação predominantemente neoliberal, verificou-se uma expansão da educação superior com ênfase da iniciativa privada, em detrimento da educação pública. No Governo Lula, mantém-se a expansão da educação superior do setor privado, mas diferentemente do período de Governo anterior, são criadas e implementadas políticas de inclusão à educação superior visando criar novas oportunidades para uma camada da população de origem socioeconômica desfavorecida.

5 – O PROGRAMA UNIVERSIDADE PARA TODOS - PROUNI

Para analisar esse Programa, pensa-se primeiramente no seu nome “Universidade para Todos” e o que ele vem a significar no contexto social do país.

O Programa Universidade para Todos - PROUNI tem como finalidade a concessão de bolsas de estudo integrais e parciais em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições privadas de educação superior. Criado pelo Governo Federal em 2004 e institucionalizado pela Lei nº 11.096, em 13 de janeiro de 2005, oferece, em contrapartida, isenção de alguns tributos àquelas instituições de ensino que aderem ao Programa.

No entender de Hoff (2004, p.22), na área da publicidade e propaganda, “Universidade para Todos” é um slogan,

Uma maneira concisa e marcante, facilmente repetível, que resume o conceito ou diferencial – racional ou emocional – do produto/serviço ou marca, e o comunica em linguagem publicitária, de modo a aproximá-lo do público-alvo. Tem como função fazer o público-alvo - os alunos de classe social sem possibilidades econômicas de pagar uma faculdade privada.

Qual ação é aqui esperada? Que todos os alunos com as características apresentadas acima se inscrevam ao PROUNI? Todos? Isso é difícil de acontecer, devido ao fato de que para se inscrever no PROUNI o aluno tem que conseguir a nota mínima na prova do ENEM. Como pode ser observado na citação abaixo (MEC, 2011):

Só pode se candidatar ao PROUNI, referente ao primeiro semestre de 2012, o estudante que tiver participado do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) 2010 e obtido a nota mínima de 400 pontos (média aritmética entre as provas de redação e conhecimentos gerais), estabelecida pelo Ministério da Educação. Não são consideradas as notas obtidas nos ENEMs anteriores. Os resultados do ENEM são usados como critério para a distribuição das bolsas de estudos, isto é, as bolsas são distribuídas conforme as notas obtidas pelos estudantes no ENEM. Assim, os estudantes que alcançarem as melhores notas no exame terão maiores chances de escolher o curso e a instituição em que estudarão. (MEC,2011).

Assim, usar uma expressão como “Universidade para Todos”, referindo se ao PROUNI, Otranto (2006, p.11) entende que,

é uma representação de interesses de classe. Caso se pense como Karl Marx, isso é uma ilusão, uma inversão da realidade para manutenção da classe capitalista no poder econômico, político e social. Caso se pense como Lênin, o governo está representando alguma classe social e seus interesses, e é necessário, então, verificar que classe e que interesses. Caso se utilize o pensamento de Karl Mannheim como referência conceitual, tem-se que, se essa ideia serve para manter a ordem estabelecida, é uma ideologia, mas se for uma idéia para transformar, buscar uma nova ordem social, é uma utopia. Caso se utilize Michael Löwy, podemos pensar que a ideia de “Universidade para Todos” é uma visão social ideológica, para legitimar a ordem existente ou uma visão utópica, para destruir a ordem existente para o surgimento de uma nova ordem social. Assim, para que seja possível explicar o que essa ideia vem a ser na realidade, faz-se necessário buscar na história, na realidade dos fatos e nas práticas políticas o sentido real dessa frase.

Conseqüentemente, o que acontece na esfera da educação é um processo que se refere à totalidade das ações políticas, econômicas e sociais em nível nacional e internacional. É necessário buscar as contradições internas da realidade: ou essa prática educacional representa uma manutenção da ordem estabelecida ou representa uma forma de destruir essa ordem.

5.1–Justificativa do PROUNI

O caminho privado de expansão de matrículas, cursos e instituições, que foi tão intenso nos anos de 1970 e teve um novo surto expansivo nos anos de 1990, principalmente entre 1998 e 2002, resultou na criação de um número excessivo de vagas que, segundo informações do INEP, é superior ao número de formandos no ensino médio. Embora a demanda por ensino superior não se restrinja ao número de concluintes do ensino médio, é muito difícil estimar o número de pleiteantes. Neste cálculo, inclui-se não apenas parte dos recém-formados, como também aqueles que retornam tardiamente aos bancos escolares. Este fenômeno dá indícios de que o segmento privado disponibiliza um contingente de vagas não procuradas pelos estudantes.

Neste contexto, o Programa Universidade para Todos (PROUNI) surge com o discurso de justiça social, tendo como público-alvo os estudantes carentes, cujos critérios de elegibilidade são a renda *per capita* familiar e o estudo em escolas públicas, ou privadas na condição de bolsistas. Além disso, o Programa estabelece, obrigatoriamente, que parte das bolsas deverá ser direcionada a ações afirmativas, contemplando os portadores de deficiência, negros e indígenas. Tais medidas corroboram com os interesses de parte da sociedade civil, dos movimentos sociais em prol das ações afirmativas, bem como dos egressos do ensino médio público, por não considerarem uma demanda potencial às instituições públicas frente às barreiras impostas pelos exames vestibulares.

5.2–Objetivos e Metas do PROUNI

O PROUNI tem como objetivo atingir pessoas que, por suas condições econômicas, estão incapacitados de pagar uma instituição privada de ensino superior. Como se vê, o Programa visa alcançar uma parte da população que almeja a educação superior, que, entretanto não têm condições de alcançá-la devido as suas condições econômicas.

O objetivo do Programa é a concessão de bolsas de estudo integrais e bolsas de estudo parciais, cinquenta por cento (meia bolsa) em cursos de formação superior em instituições privadas, com ou sem fins lucrativos. As bolsas integrais são concedidas a estudantes cuja renda familiar mensal *per capita* seja igual ou inferior a um salário-mínimo e meio. Já as bolsas parciais, cinquenta ou vinte e cinco por cento, vão para estudantes cuja renda familiar mensal *per capita* não ultrapasse três salários-mínimos.

A meta, no governo Lula, é de que o processo de democratização do ensino superior estaria promovendo uma abertura (ou seja, um acesso) a uma população historicamente excluída desse direito. Ao atender às recomendações de expansão feitas pelo Banco Mundial e pela UNESCO, articula-se no discurso governamental uma democratização do Ensino Superior, ou seja, as diretrizes externas são colocadas como metas governamentais de reparo histórico para a população brasileira.

A expansão do Ensino superior como resultado das ações de órgãos internacionais, aqui figurados pelo Banco Mundial e UNESCO, é alvo de inúmeras críticas, principalmente pelos pesquisadores em educação, devido ao caráter quantitativo e de atendimento de mercado e não propriamente pelo avanço em qualidade da oferta educacional neste nível de ensino.

De acordo com os autores CATANI, HEY e GILIOLI (2006, p.138), o Banco Mundial apresenta como meta principal :

reduzir a pobreza no mundo, questões de saúde e educação básica, proteção do meio ambiente, reformas ligadas à macroeconomia estável, visando a investimento e resultado de longo prazo e contribuição para desenvolvimento social, inclusão, boa governança e o fortalecimento institucional; elementos considerados essenciais para atingir a meta principal, o combate à pobreza

Ainda segundo os autores CATANI, HEY e GILIOLI (2006, p.138), o Programa, anunciado na Reforma Universitária durante o Governo Lula,

desde o anúncio do Projeto de Lei, encaminhado para o Parlamento (13/05/2004) até sua aprovação como Lei nº 11.096 em 13/01/2005, passou por “diversas alterações, influenciadas pelas IES privadas e beneficentes”, o que teria comprometido a sua integridade enquanto medida de acesso ao ensino superior para pessoas de baixa renda, voltando-se mais aos interesses de instituições privadas para preenchimento das vagas ociosas do que propriamente reforçando seu caráter de democratização em relação ao ensino superior. Alteradas as premissas iniciais, percebe-se que o programa passa a apresentar características de uma política pública educacional, que garante o acesso sem compromisso com a permanência do aluno no ensino superior, manifestando-se com características de assistência social com oferta de benefícios e não propriamente direitos aos que se enquadram nas exigências para participação no programa – pessoas de baixa renda sem condições de participar da oferta pública do ensino superior.

Ainda segundo estes autores, posta como política favorável para atendimento às demandas de acesso ao ensino superior com baixo custo para o Estado, percebe-se que o Programa pôde redirecionar as ações do governo quanto

à ampliação do ensino superior, atendendo também a interesses específicos da iniciativa privada no que tange ao preenchimento de suas vagas ociosas.

As vagas ociosas, que por sua vez originaram com a ampliação das IES privadas, com um número de instituições ampliado e com a oferta de número maior de cursos, atingiram níveis de 35% em 2002, 42% em 2003 e 49% em 2004, CATANI, HEY E GILIOLI (2006, p.127), denunciando que,

as próprias medidas que não só atendiam à necessidade de ampliação do ensino superior tiveram de ser reparadas por um programa que também garantisse o atendimento dessa capacidade ociosa, uma vez que a maior expansão está na iniciativa privada e não no ensino superior público.

Por sua vez, Carvalho (2006, p.11) fez uma análise mais crítica do mecanismo financeiro que envolve a política de tributação e renúncia fiscal, apontando que a forma de

concessão das bolsas corresponde às necessidades da iniciativa privada, e como o governo Lula emprega o discurso de *igualdade social*, que encobre a intencionalidade de atender o preenchimento das vagas ociosas das IES privadas. É uma ação de impacto direto na receita fiscal, conforme a adesão dessas instituições.

Ainda de acordo com Carvalho (2006, p.13),

a relação para distribuição de bolsa se dava na relação de uma bolsa a cada nove alunos regularmente matriculados em cursos devidamente instalados, isso para IES não beneficentes com ou sem fins lucrativos, enquanto que as instituições enquadradas como beneficentes deveriam destinar uma para cada quatro vagas preenchidas por alunos pagantes. A contrapartida para tal oferta na iniciativa privadas seriam as isenções do Imposto de Renda das Pessoas Jurídicas (IRPJ), Contribuição Social sobre o Lucro Líquido (CSLL), Contribuição Social para o Financiamento da Seguridade Social (COFINS) e Contribuição para o Programa de Integração Social (PIS).

Mudanças ocorridas desde o projeto de lei, a medida provisória 213, de 10 de setembro de 2004 até a Lei 11.096 de 13 de janeiro de 2005, indicam que houve em um curto intervalo de tempo (cinco meses), elevação da renda mínima prevista anteriormente para participantes do Programa e o oferecimento de bolsas

de 50 e 25% - antes não consideradas - adequando-se à oferta de nova modalidade de bolsas para pessoas com uma renda mais elevada. Posteriormente, outra alteração no conteúdo da proposta inicial foi a redução dos critérios de estudo fundamental em escola pública, este não mais exigido e passando a exigir somente o ensino médio em escola pública.

Enfim, o PROUNI é um Programa em torno do qual não existe unanimidade, sobretudo no meio acadêmico. Seus objetivos são postos em dúvida; a influência das instituições privadas e o seu fortalecimento o colocam como passível de críticas. Pergunta-se, pois, se os benefícios do PROUNI seriam suficientes a ponto de neutralizar tais questionamentos. Aos seus objetivos são apresentadas críticas importantes por parte de estudiosos do assunto. Os dados apresentados e analisados nesta pesquisa trazem subsídios para este necessário debate.

5.3– Normas e Regras de Acesso ao PROUNI

O presidente Lula editou a Medida Provisória (MP) nº. 213 em 10 de setembro de 2004, que instituiu o Programa Universidade para Todos. Em seguida, o Decreto no. 5.245, de 18 de outubro do mesmo ano, regulamenta a MP. A Portaria no. 3268, de 19 de outubro também do corrente ano define os procedimentos que as Instituições Privadas de Ensino Superior deveriam seguir para aderir ao PROUNI. (OTRANTO, 2006, p.14).

Em que pese o nome, o caráter meritocrático inerente ao ensino superior brasileiro se faz presente, pois um dos critérios do processo seletivo é a nota do ENEM, que deverá ser no mínimo 400. Esta nota é calculada somando-se todas as notas das cinco provas do Enem (Redação, Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências Humanas e suas Tecnologias e Ciências da Natureza e suas Tecnologias) dividindo-as por cinco. Para participar do processo seletivo do PROUNI a nota na redação do Enem tem que ser maior que zero. (MEC, 2011)

Os requisitos necessários para obtenção da bolsa são: ser brasileiro; realizar o ensino médio completo em escola pública ou em instituições particulares

como bolsista integral; ser portador de deficiência; professor de escola pública que queiram realizar curso de licenciatura, normal superior e pedagogia, com objetivo de obter formação para o magistério da educação básica, independente de sua renda. A bolsa é concedida até a conclusão do curso de graduação ou sequencial de formação específica, desde que o estudante cumpra os requisitos de desempenho acadêmico determinados pelo MEC. Tomando os termos exatos da Lei 11.096/2005, art. 2º, as bolsas se destinam a

[...] i)estudante que tenha cursado o ensino médio completo em escola da rede pública ou em instituições privadas na condição de bolsista integral; ii) estudante portador de deficiência, nos termos da lei; iii) professor da rede pública de ensino, para os cursos de licenciatura, normal superior e pedagogia, destinados à formação do magistério da educação básica, independentemente da renda a que se referem os §§ 1 e 2 do art. 1 da lei.(Lei n.11.096/2005).

A seleção dos estudantes (BRASIL, 2005) a serem beneficiados é realizada por uma pré-seleção, pelos resultados e pelo perfil socioeconômico do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM - ou outros critérios definidos pelo MEC. Por último, são selecionados pela instituição de ensino superior, segundo seus próprios critérios, e os candidatos às vagas deverão “competir para a vaga”.

Segundo normas de adesão do PROUNI, as instituições privadas devem:

conceder 1 (uma) bolsa integral para cada 9 (nove) estudantes pagantes e matriculados ao fim do período letivo anterior, excluindo o número de bolsas integrais concedidas pelo PROUNI ou pela própria instituição em seus cursos. Poderia também ser substituída a alternativa anterior, oferecendo-se 1 (uma) bolsa integral para cada 19 (dezenove)estudantes pagantes matriculados, desde que se oferecessem quantidades de bolsas parciais de 50% (cinquenta por cento) ou de 25% (vinte e cinco por cento) na proporção em que a soma dos benefícios concedidos atingisse o equivalente a 10% (dez por cento) da receita anual dos períodos letivos que já possuíam bolsistas do PROUNI”. (BRASIL, 2005).

E ainda,

“ As IES particulares, com ou sem fins lucrativos, podem, no lugar de conceder, no mínimo, uma bolsa integral para o equivalente a 10,7 (dez inteiros e sete décimos) estudantes pagantes e matriculados em curso, oferecer 1 (uma) bolsa integral para cada 22 (vinte e dois), desde que concedam, adicionalmente, quantidade de bolsas parciais

de 50% (cinquenta por cento) ou de 25 (vinte e cinco por cento) na proporção em que a soma dos benefícios seja equivalente a 8,5% (oito inteiros e cinco décimos por cento) da receita anual dos períodos letivos que possuem bolsista do PROUNI". (BRASIL, 2005)

O período de adesão das IES privadas ao PROUNI é de 10 (dez) anos, a partir de sua assinatura, renovável por igual período. É possível, ainda, a permuta de bolsas entre cursos e turnos restritas a 1/5 (um quinto) das bolsas oferecidas para cada curso e cada turno.

Uma determinação importante e positiva é o fato de que se a IES renunciar à adesão, isso não causará prejuízo ao Estado e nem ao estudante beneficiado pelo PROUNI, que terá o benefício concedido até a conclusão do curso, respeitando as normas internas da instituição e das disciplinas. No entanto as instituições que não têm autonomia são favorecidas, pois, com a adesão, estão autorizadas a ampliar o número de vagas em seus cursos, no limite da proporção de bolsas integrais oferecidas por curso e turno.

A Lei determina as condições para que as IES envolvidas no PROUNI nele permaneçam (BRASIL, 2005):

o MEC desvincule do PROUNI, o curso que for avaliado, por duas vezes consecutivas, pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), como insuficiente, sem prejuízo do estudante já matriculado, podendo este ser transferido para curso idêntico ou equivalente, em outra instituição que participe do programa. A penalidade às IES particulares pelo descumprimento das obrigações assumidas com a adesão ao PROUNI abrange desde a redução do número de bolsas até desvinculação e suspensão da isenção dos impostos e contribuições. Além do que foi apresentado, a instituição tem como obrigação aplicar anualmente (id., ibid.), em gratuidade, no mínimo 20% (vinte por cento) da sua receita bruta (resultado dos serviços vendidos, adicionada da receita resultante de aplicações financeiras, de aluguel de bens, de venda de bens que não pertence ao ativo imobilizado e de doações particulares).

Quando ocorre a evasão dos alunos beneficiários que for discrepante em relação à evasão dos alunos matriculados, a instituição, a cada processo seletivo, tem que oferecer bolsas de estudo integrais necessárias para restabelecer a proporção determinada em lei.

No artigo 12 da lei que cria o PROUNI (BRASIL, 2005), há um prejuízo para um benefício que há muito tempo foi conquistado pelos sindicatos de professores de IES particulares: gratuidade para si e para seus dependentes. De acordo com o artigo 12 da Lei 11.096/2005 (MEC, 2005):

As instituições passam a receber por um direito antes conquistado pela organização social do trabalhador. Nesse artigo, as instituições que aderirem ao programa “poderão considerar como bolsistas do programa os trabalhadores da própria instituição e dependentes destes que forem bolsistas em decorrência de convenção coletiva ou acordo trabalhista ,até o limite de 10% (dez por cento) das bolsas PROUNI concedidas”.

A evolução da arrecadação e da renúncia fiscal das instituições privadas de ensino superior são de responsabilidade de um grupo interministerial, composto por 1 (um) representante do Ministério da Educação, 1 (um) do Ministério da Fazenda e 1 (um) do Ministério da Previdência Social. O Poder Executivo, anualmente, divulga estes resultados.

5.4–Controvérsias e Críticas ao PROUNI

O PROUNI, conforme já assinalado anteriormente neste estudo, não é isento de críticas. Ao contrário, muitos são os questionamentos originados, sobretudo do meio acadêmico.

Segundo afirma Carvalho (2006, p.18), o Programa,

sofreu mudanças no texto legal, levando à flexibilização de requisitos e sanções em favorecimento das IES particulares, demonstrando que, na tramitação no Congresso, houve a atuação dos representantes dos interesses das IES particulares. Nos debates quanto à Reforma do Ensino Superior, exalta-se a importância do PROUNI, sob afirmação da democratização do ensino. Também a sociedade civil apoiou o programa, já que os estudantes egressos do ensino médio público se consideravam sem potencial para passar nos exames vestibulares.

Como argumenta Carvalho (2006, p.18) o texto legal, tanto quanto o debate ocorrido no Congresso, indicam a influência do setor privado na

determinação dos rumos da Reforma da educação superior, fazendo eco no âmbito da sociedade, para qual o fator mais importante era a exclusão.

Otranto (2006, p.19) aponta outro aspecto relevante da questão. Diz ele:

se o recurso (isenção de impostos e pagamento de mensalidades) fosse direcionado às universidades públicas federais, novos professores seriam contratados e os cursos de graduação poderiam ser ampliados para o período noturno. Entre três ou quatro anos teríamos 1 milhão de novas vagas nas IES públicas.

Segundo Catani, Hey e Gilioli (2006, p.138), o PROUNI e as diretrizes para a Reforma da Educação Superior do governo Lula,

atenderam às determinações dos Organismos Internacionais (Banco Mundial, FMI, UNESCO, ALCA, OMC, BIRD), bem como asseguraram benefícios aos empresários da educação, tanto nacionais como internacionais, que veem a educação como mercadoria e não como um direito. Deixando-se de investir nas IES públicas e abrindo o mercado para a aplicação do capital estrangeiro, atendeu-se aos empresários nacionais da esfera da educação, que necessitavam da isenção de impostos, pela falta de alunos com condições de pagar, pela quantidade de vagas abertas, bem como pelo aumento da inadimplência. Esse é um dado positivo para o capital. Em grande parte, essas diretrizes foram defendidas no documento elaborado pelo Grupo de Trabalho Interministerial e conduziram à criação de medidas legais.

Segundo o ponto de vista destes autores, o PROUNI é um programa que se insere no Pacto de Educação para o Acréscimo Inclusivo, um programa que atende as condições determinadas pelos organismos internacionais e que não busca superar o processo de privatização do ensino superior brasileiro, ampliado no governo anterior.

Não obstante este forte questionamento, ainda assim, segundo Catani, Hey e Gilioli(2006, p.138),

o PROUNI constituiu-se como o programa da Reforma Universitária responsável pela democratização do acesso ao ensino superior.

Pelo menos foi esta a visão que permaneceu para a grande maioria.

Sem dúvida, o PROUNI foi também o caminho encontrado para se atingir a meta definida no Plano Nacional de Educação de aumentar em 30% o número de jovens com idade entre 18 e 24 anos, matriculados no ensino superior, ainda que isto não tenha ocorrido.

Não há como negar que o PROUNI concede vagas nas IES particulares a jovens que não teriam condições de cursar uma faculdade, devido a sua precária condição para ingressar nas universidades públicas.

Marquez e Maia (2006) afirmam que,

esse programa é apenas parte da Reforma Universitária, é emergencial, para atender os anseios da população ao ensino superior e, principalmente, mostrar resultados às Organizações Internacionais.

Apesar das críticas, estes autores ainda acreditam que esse Programa é necessário, mas que deve ser acompanhado de outras ações que se iniciem da base, do ensino fundamental. Contudo, a solução desta questão está no futuro; o jovem que está prestes a entrar em uma faculdade não pode esperar que aconteça a melhoria real no ensino fundamental e médio. Concluem os autores que o PROUNI abre novas oportunidades para que a população carente tenha a possibilidade de ingressar no ensino superior.

Ainda Segundo Marquez e Maia (2006), surgem todavia, novas formas de exclusão,

se considerarmos que os critérios de elegibilidade do programa são inflexíveis e não levam em consideração as diferenças regionais.

Frente às análises apresentadas por diferentes autores pode-se colocar a hipótese de que o PROUNI se compromete ideologicamente com a manutenção de uma classe hegemônica que usufrui do poder do Estado em benefício próprio. Para os críticos do PROUNI, trata-se de um programa emergencial, de cunho assistencialista, que não coloca a ordem vigente em discussão. Ao contrário, adapta-se a ela e mantém as condições que produzem a desigualdade para o acesso ao ensino superior. O investimento no setor público seria o caminho para se conseguir a democratização da educação superior no Brasil, e um projeto nesse sentido seria no

atual momento histórico contraditório com os interesses dominantes. Na verdade, o que se assegura com o PROUNI são benefícios concedidos aos estudantes egressos da escola pública e com situação financeira desfavorável e não o direito de todo cidadão à educação de ensino superior pública de qualidade.

Resulta de toda esta discussão a necessidade de se buscar informações, dados que indiquem que direção o Programa está tomando; quais suas implicações reais quanto ao acesso e permanência na educação superior por parte de pessoas das camadas da população historicamente dela excluídas, o que será objeto no próximo capítulo.

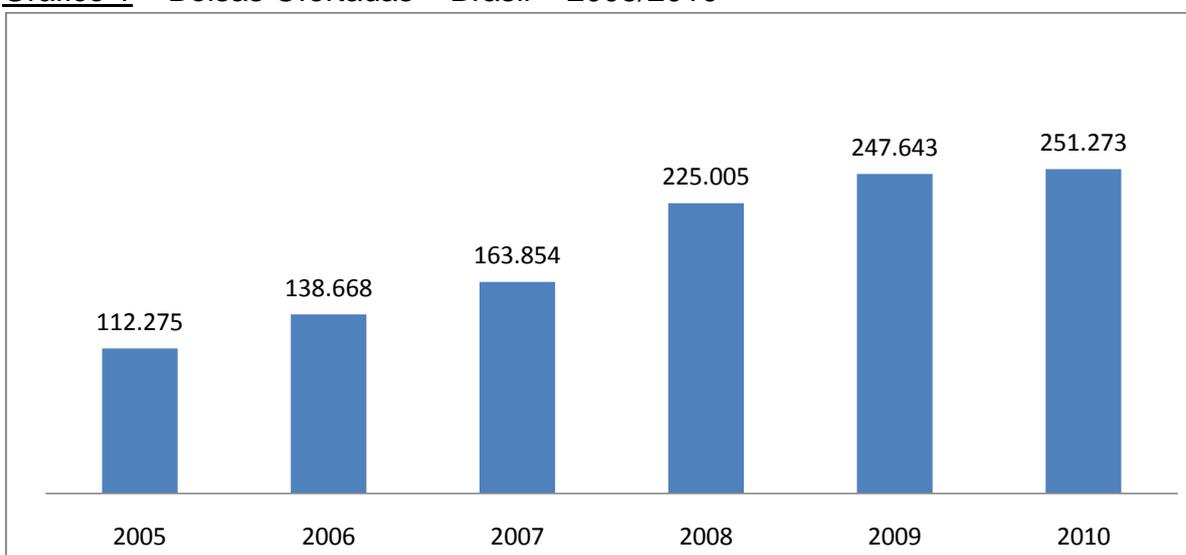
6 - EVOLUÇÃO E RESULTADOS DO PROUNI

Os dados a seguir apresentados, oferecem indicações significativas a respeito das políticas de inclusão, no caso específico do Programa Universidade para Todos – PROUNI. Em primeiro lugar, é dado destaque à grande expansão da quantidade de bolsas concedidas e o seu significado enquanto inclusão na educação superior. Em segundo lugar, os resultados do Prouni são discutidos em um estudo de caso específico, destacando a questão do desempenho acadêmico do estudante bolsista.

6.1 – Evolução da Quantidade de Bolsas

Como se pode perceber, em um breve período de 2005 a 2010, o número de bolsistas do PROUNI mais que dobrou, alcançando uma proporção significativa no total de estudantes universitários no país. Conforme demonstrado no gráfico 1, de 112.275 em 2005 o total de bolsistas PROUNI alcançou 251.273 em 2010, totalizando em 06 anos do PROUNI um total de 1.138.718 de bolsas concedidas. Do ponto de vista quantitativo, estes números apresentaram um indicativo importante no que diz respeito a democratização das oportunidades de acesso a educação superior.

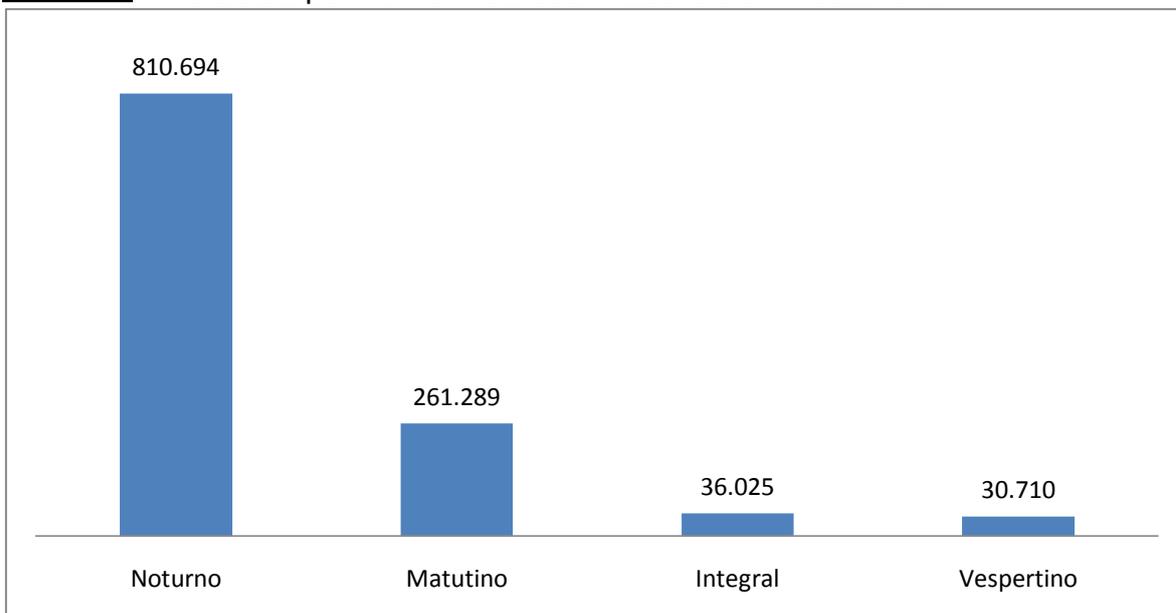
Gráfico 1 – Bolsas Ofertadas – Brasil – 2005/2010



Fonte = MEC – JANEIRO/2012

Os dados constantes no gráfico 2, apresentam um aspecto importante do PROUNI, indicando que cerca de 2/3 dos bolsistas, frequentam o período noturno, ou seja, o PROUNI alcança aquela proporção de pessoas que não têm recursos para pagar o curso, como também só podem frequentá-lo no período noturno combinando os estudos e o trabalho. Assim, esta constatação coloca em destaque as chances para esta população de acesso à educação superior. Ainda que os críticos a este Programa possam indicar que se trata de uma educação de qualidade supostamente duvidosa, de outro ponto de vista parece justo garantir algo que possa a ter significado para a pessoa, do que ter nada.

Gráfico 2 – Bolsistas por Turno – Cursos Presenciais – 2005/2010

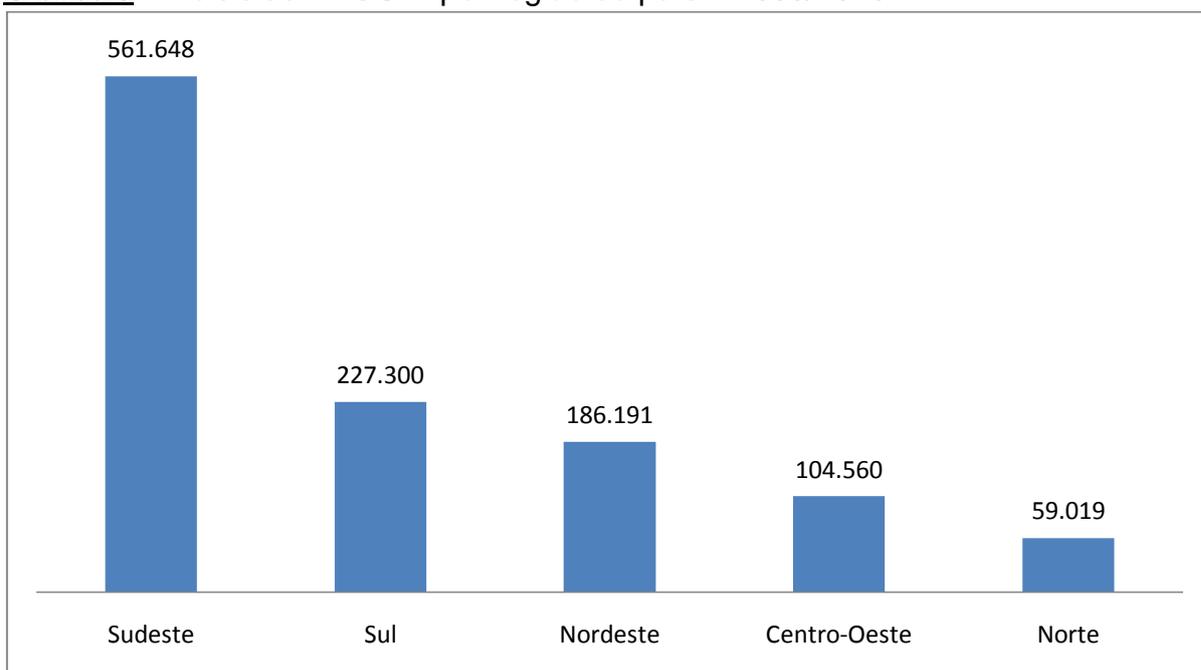


FONTE – MEC – JANEIRO/2012

Conforme demonstrado a seguir nos gráficos 3 e 4, pode-se verificar que as regiões mais ricas e de maior população nacional, concentram o maior número de bolsistas. A região Sudeste, concentra mais da metade dos bolsistas, principalmente no Estado de São Paulo, sendo que este estado com maiores índices de riquezas da Nação, concentra mais da metade das bolsas PROUNI, se comparado aos outros Estados da região Sudeste, (Minas Gerais, Rio de Janeiro e Espírito Santo).

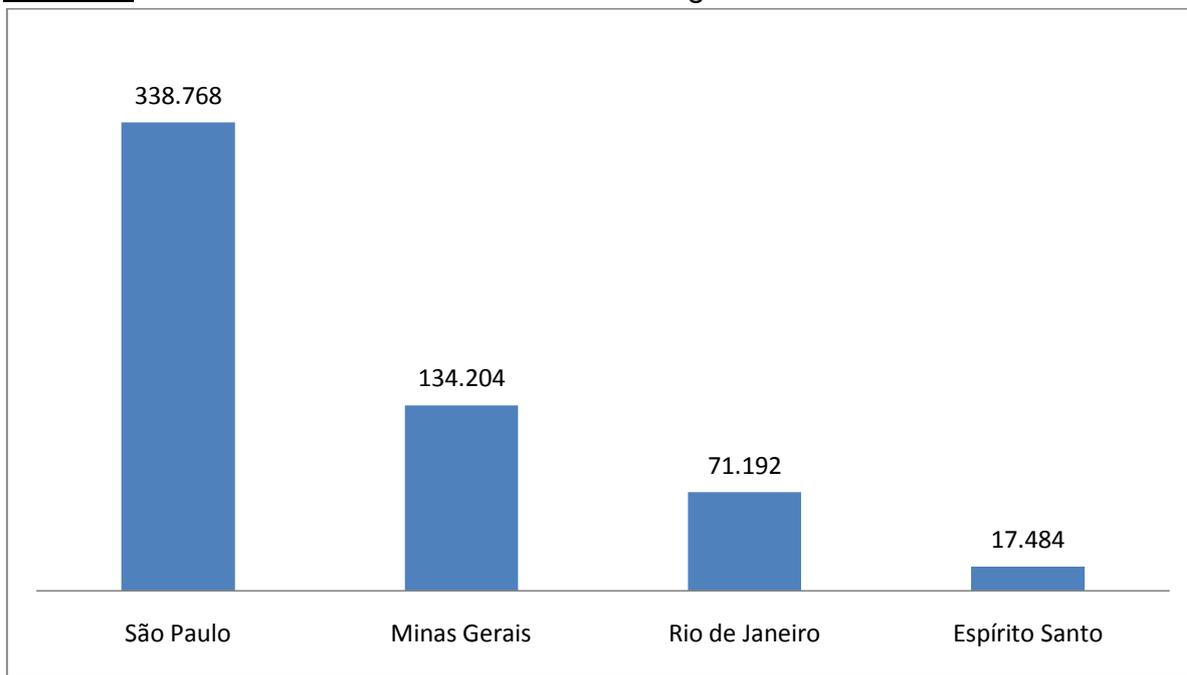
A partir desses dados, pode-se inferir que a quantidade de bolsas oferecidas pelo PROUNI, leva a uma melhor preparação da mão de obra para o mercado alcançando um expressivo contingente da população normalmente excluída, concentrando-se nas regiões mais desenvolvidas industrialmente e mais populosas.

Gráfico 3 – Bolsistas PROUNI por região do país – 2005/2010



FONTE – MEC – JANEIRO/2012

Gráfico 4 – Bolsistas PROUNI – Estados da Região Sudeste – 2005/2010

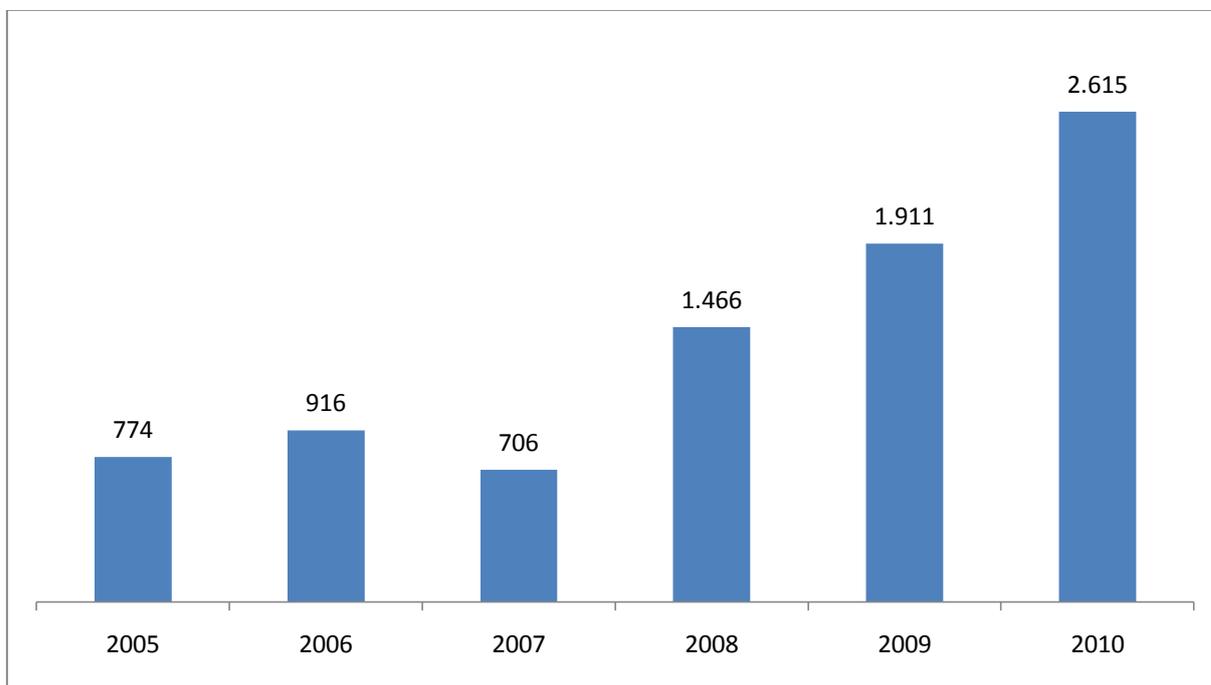


FONTE – MEC – JANEIRO/2012

Na região administrativa de Sorocaba, composta por 79 municípios, a evolução do número de bolsistas revela um quadro de crescimento mais expressivo do que o verificado a nível nacional, conforme demonstra o gráfico 5.

No início do PROUNI, em 2005 os dados do MEC registraram nesta região 774 bolsistas. Em 2010, o número de bolsistas alcançou 2.615 concessões, portanto mais que triplicou o número de bolsas neste período. Este crescimento de concessões de bolsas PROUNI na região administrativa de Sorocaba, foi maior do que o verificado no Brasil como um todo, provavelmente causado pelo aumento de vagas ofertadas e de aberturas de novas IES privadas.

Gráfico 5 – Bolsas Concedidas PROUNI – Região Administrativa de Sorocaba – 2005/2010



FONTE – MEC – JANEIRO/2012

6.2 - O PROUNI em um Curso de Graduação de Administração de Empresas em uma IES privada na Região de Sorocaba

Os dados a seguir apresentados mostram uma forte limitação por se referir a um só curso de uma instituição privada de educação superior. Indicam também a dificuldade do pesquisador a um acesso maior à instituição como um todo. Mesmo assim, o curso referido é de grande procura nesta instituição e na região de Sorocaba, o que indica sua relevância, enquanto estudo de um caso, mesmo que não comporte generalização de seus resultados. Os dados focam um curso do período diurno de uma Universidade privada na Região Administrativa de Sorocaba.

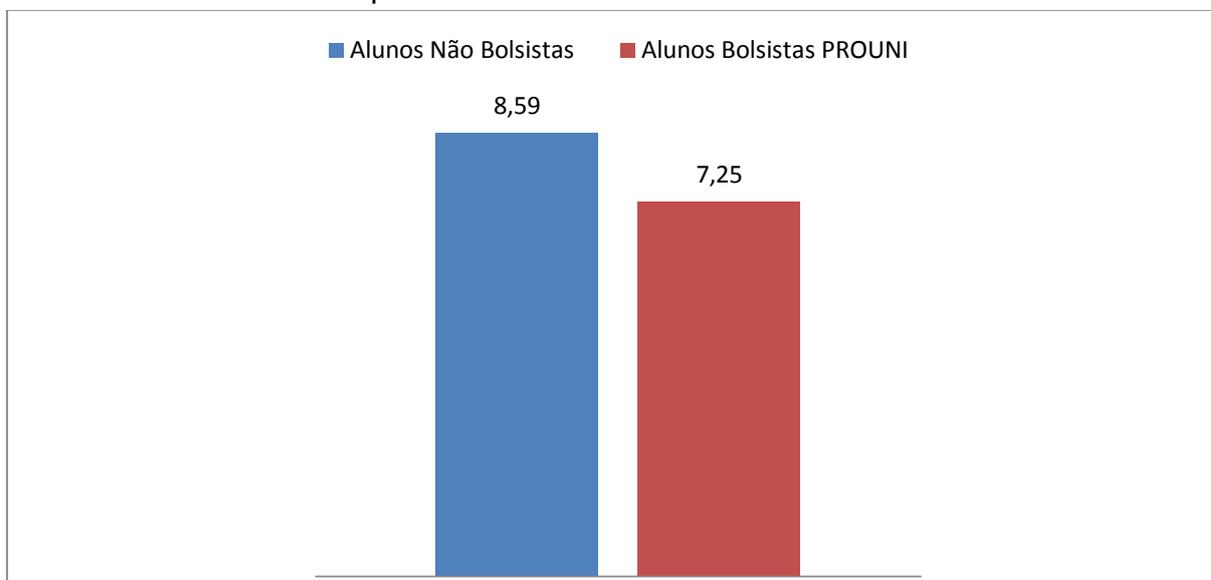
Se de uma parte, a expansão do PROUNI significa um passo importante da democratização do acesso a educação superior, deve-se indagar, se a condição de ser um bolsista, afeta o seu desempenho acadêmico do estudante.

Foram selecionadas 5 disciplinas cursadas durante os 8 Semestres existentes na matriz curricular do curso de Administração de Empresas, período Matutino. O critério de escolha de tais disciplinas foi baseado na familiaridade do pesquisador com o currículo do curso de Administração, considerando que as disciplinas selecionadas são as mais significativas do curso, contemplando 5 semestres. Os dados referentes a estas disciplinas estão representados nos gráficos seguintes:

- Gráfico 6 – Matemática
- Gráfico 7 – Demonstrações Financeiras
- Gráfico 8 – Administração Produtiva
- Gráfico 9 – Ambiente Econômico Global
- Gráfico 10 – Técnicas de Negociação
- Gráfico 11 – Média Final das Disciplinas

Observa-se no Gráfico 6, referente à disciplina Matemática, que os alunos não bolsistas apresentam um desempenho melhor em comparação aos alunos bolsistas PROUNI. Esta disciplina é ministrada no 1º. Semestre do curso. Esta é uma constatação importante, indicando que no início do curso, as diferenças são significativas, em prejuízo daqueles estudantes de origem socioeconômica mais baixa.

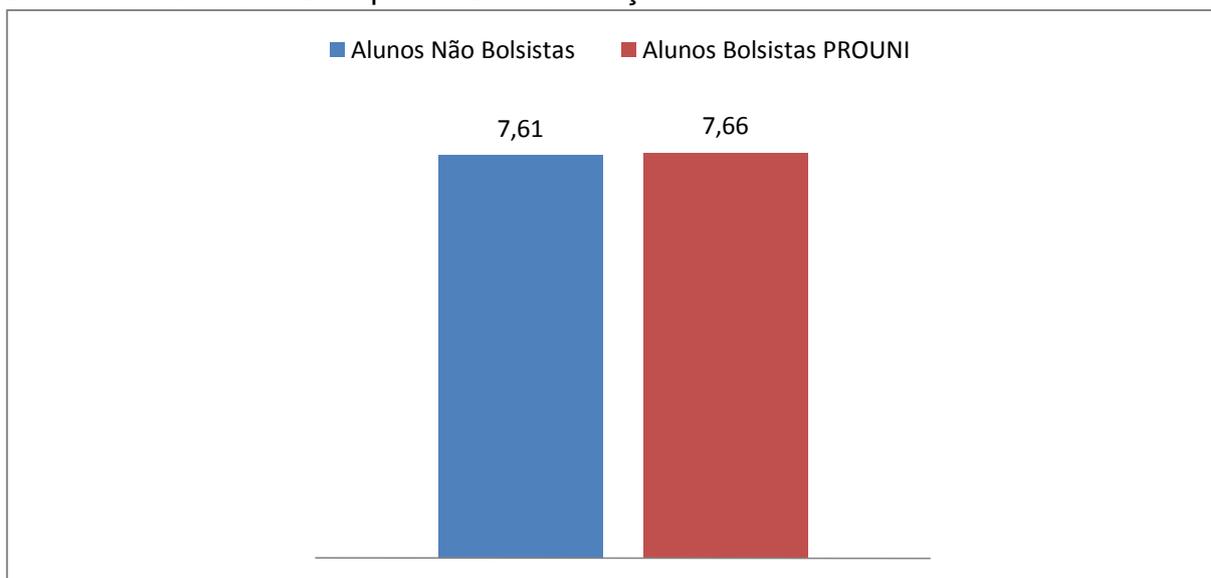
Gráfico 6 – Comparativo de Desempenho Acadêmico de Alunos Não Bolsistas e Bolsistas PROUNI – Disciplina – Matemática



FONTE : Dados dos históricos escolares dos alunos de uma Universidade Privada de Sorocaba. Gráfico elaborado pelo autor.

Deve-se perguntar: estas diferenças continuam no decorrer do curso? Conforme se observa no Gráfico 7, referente à disciplina Demonstrações Financeiras, o mesmo resultado não se repete, ocorrendo um desempenho igualitário. Esta disciplina é ministrada no 2º. Semestre do curso.

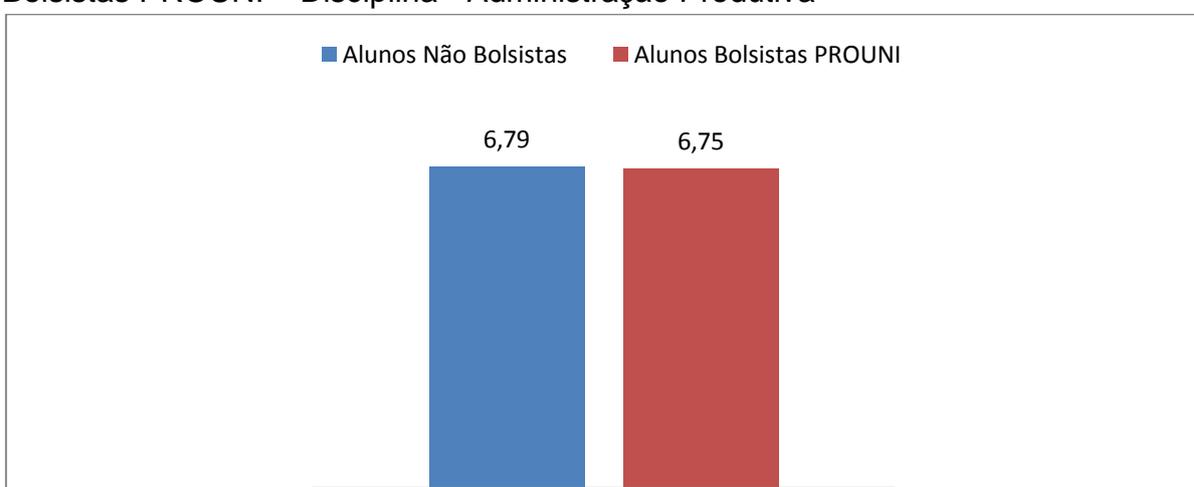
GRÁFICO 7 – Comparativo de Desempenho Acadêmico de Alunos Não Bolsistas e Bolsistas PROUNI – Disciplina - Demonstrações Financeiras



FONTE : Dados dos históricos escolares dos alunos de uma Universidade Privada de Sorocaba. Gráfico elaborado pelo autor.

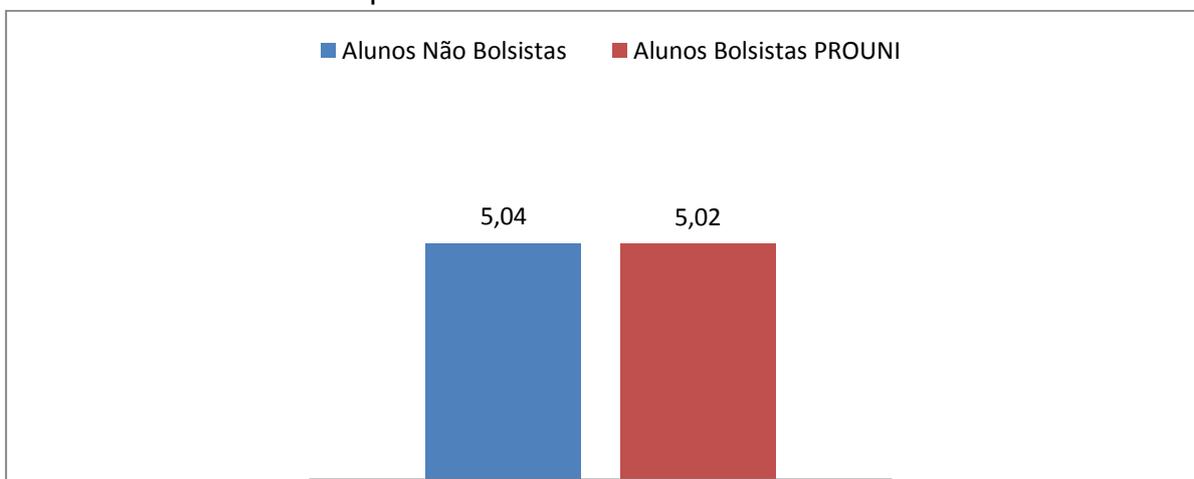
Quanto às disciplinas Administração Produtiva e Ambiente Econômico Global, ministradas nos 3º. e 5º. Semestres respectivamente, conforme se observa pelos dados do Gráfico 8 e Gráfico 9, os alunos não bolsistas apresentaram um desempenho igual em comparação aos alunos bolsistas PROUNI. Também nestes casos destas disciplinas ministradas em períodos posteriores, o desempenho dos estudantes não apresenta diferenças, quando se comparam bolsistas e não bolsistas.

Gráfico 8 – Comparativo de Desempenho Acadêmico de Alunos Não Bolsistas e Bolsistas PROUNI – Disciplina - Administração Produtiva



FONTE : Dados dos históricos escolares dos alunos de uma Universidade Privada de Sorocaba. Gráfico elaborado pelo autor.

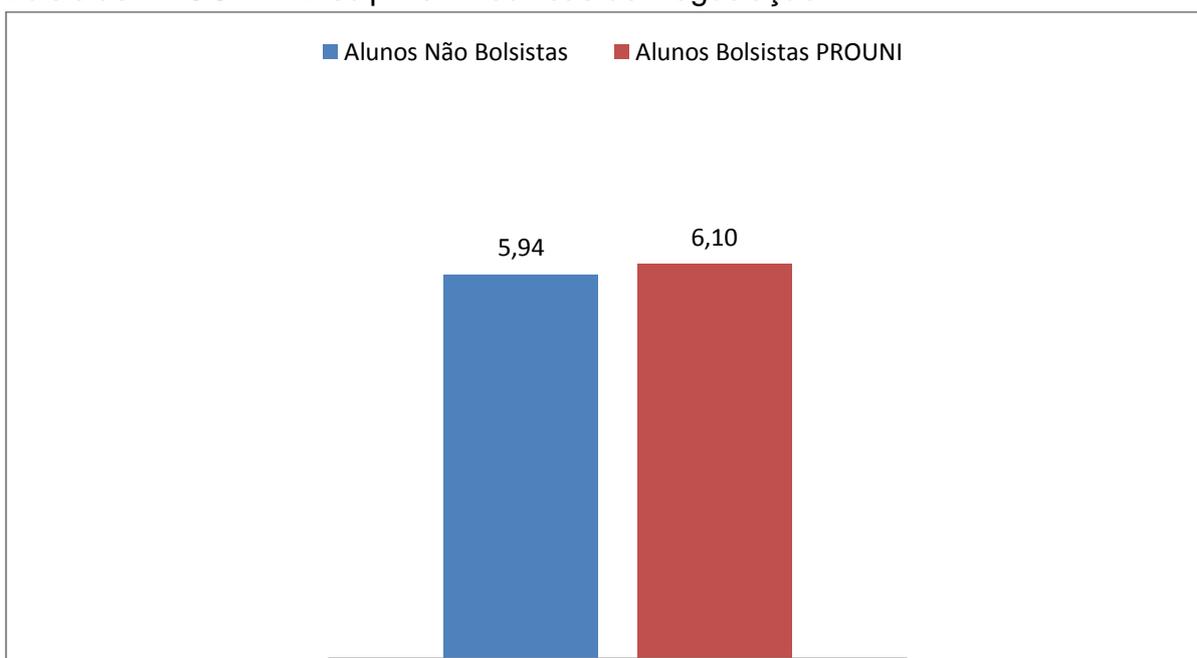
GRÁFICO 9 – Comparativo de Desempenho Acadêmico de Alunos Não Bolsistas e Bolsistas PROUNI – Disciplina - Ambiente Econômico Global



FONTE : Dados dos históricos escolares dos alunos de uma Universidade Privada de Sorocaba. Gráfico elaborado pelo autor.

Finalmente, levando-se em conta os dados do Gráfico 10, referente à disciplina Técnicas de Negociação, ministrada no 6º. Semestre, os alunos bolsistas apresentam, na média, comparando-se aos alunos bolsistas PROUNI, quase o mesmo resultado.

GRÁFICO 10 – Comparativo de Desempenho Acadêmico de Alunos Não Bolsistas e Bolsistas PROUNI – Disciplina - Técnicas de Negociação

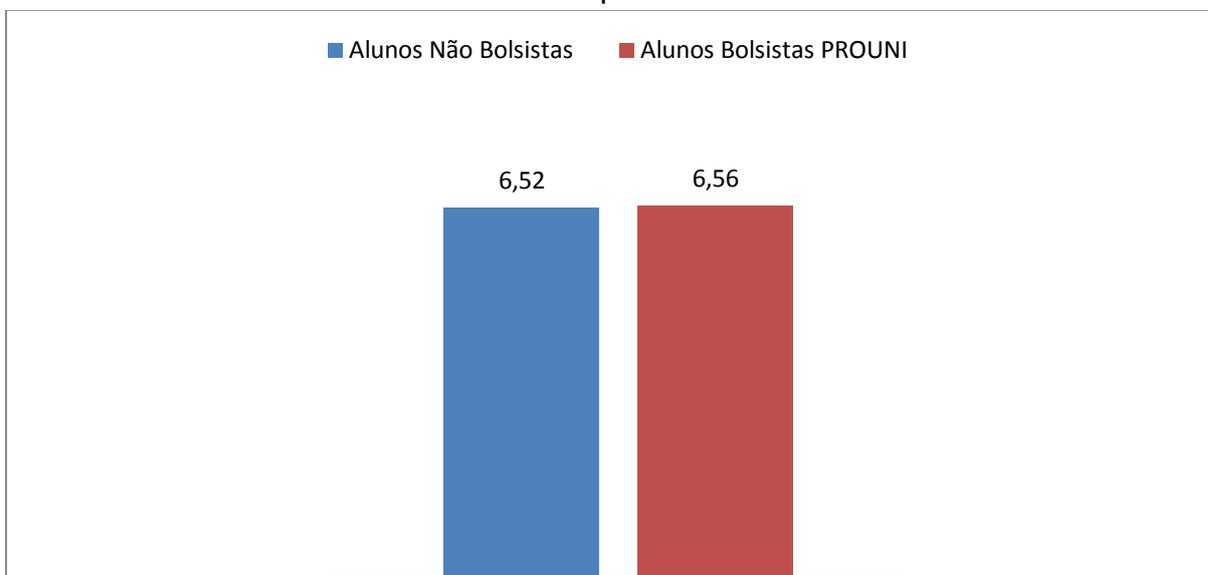


FONTE : Dados dos históricos escolares dos alunos de uma Universidade Privada de Sorocaba. Gráfico elaborado pelo autor.

Este quadro comparativo entre o desempenho acadêmico de bolsistas e não bolsistas do PROUNI se completa com o gráfico seguinte, que representa as médias de todas as disciplinas.

Pode-se constatar que o desempenho entre estes grupos é bastante similar e ao que parece na trajetória acadêmica eles vão se igualando, e as diferenças iniciais se diluindo.

GRÁFICO 11 – Comparativo de Desempenho Acadêmico de Alunos Não Bolsistas e Bolsistas PROUNI – Média Final das disciplinas analisadas

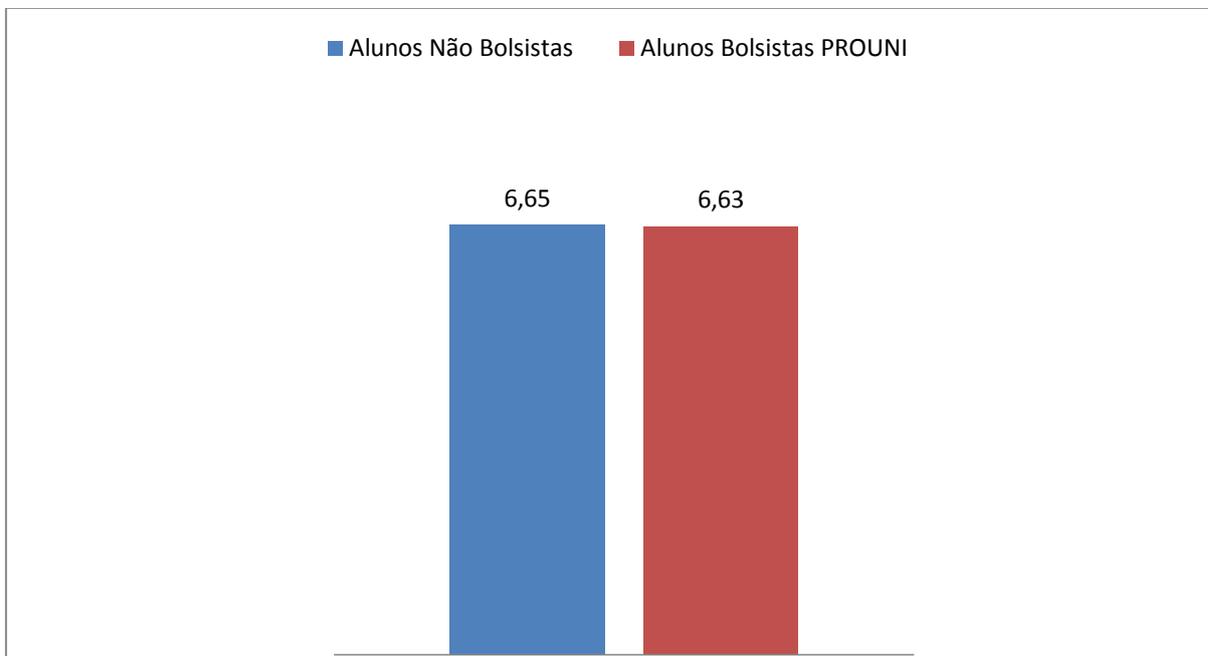


FONTE : Dados dos históricos escolares dos alunos de uma Universidade Privada de Sorocaba. Gráfico elaborado pelo autor.

A fim de aprofundar o estudo dos dados coletados, é necessária a verificação das médias finais, separadas por semestres, do 1º. Semestre ao 8º. Semestre e das médias finais, que estão representadas nos Gráficos a seguir:

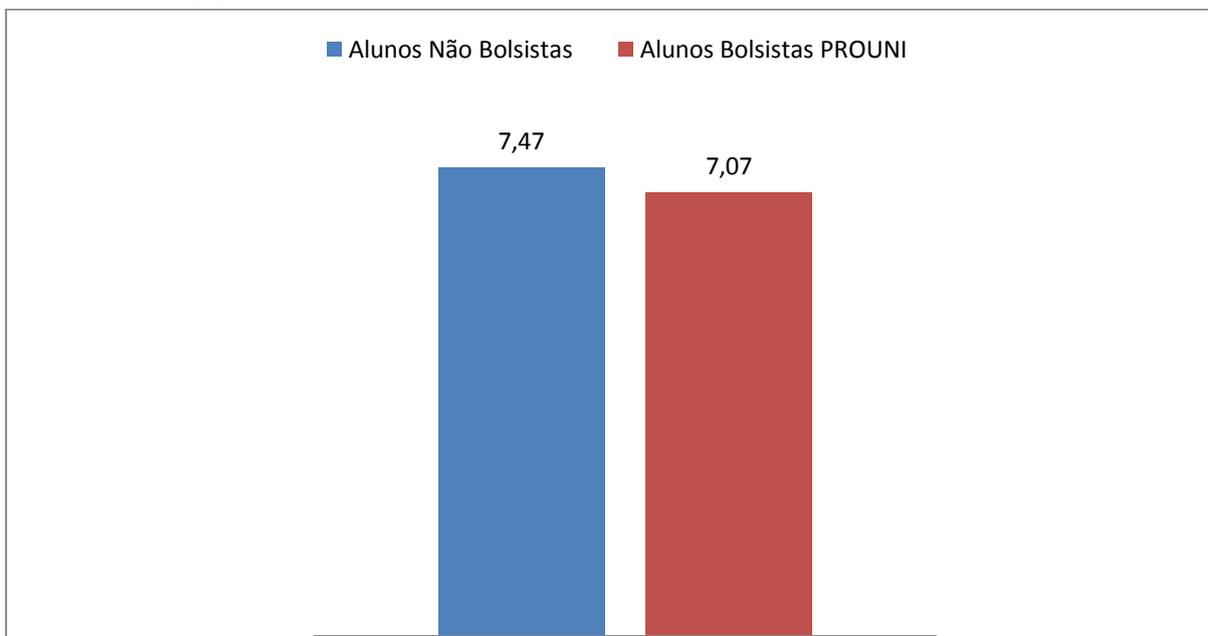
- Gráfico 12 – 1º. Semestre
- Gráfico 13 – 2º. Semestre
- Gráfico 14 – 3º. Semestre
- Gráfico 15 – 4º. Semestre
- Gráfico 16 – 5º. Semestre
- Gráfico 17 - 6º. Semestre
- Gráfico 18 - 7º. Semestre
- Gráfico 19 - 8º. Semestre
- Gráfico 20 – Médias Finais

Gráfico 12 - Comparativo de Desempenho Acadêmico de Alunos Não Bolsistas e Bolsistas PROUNI – 1º. Semestre



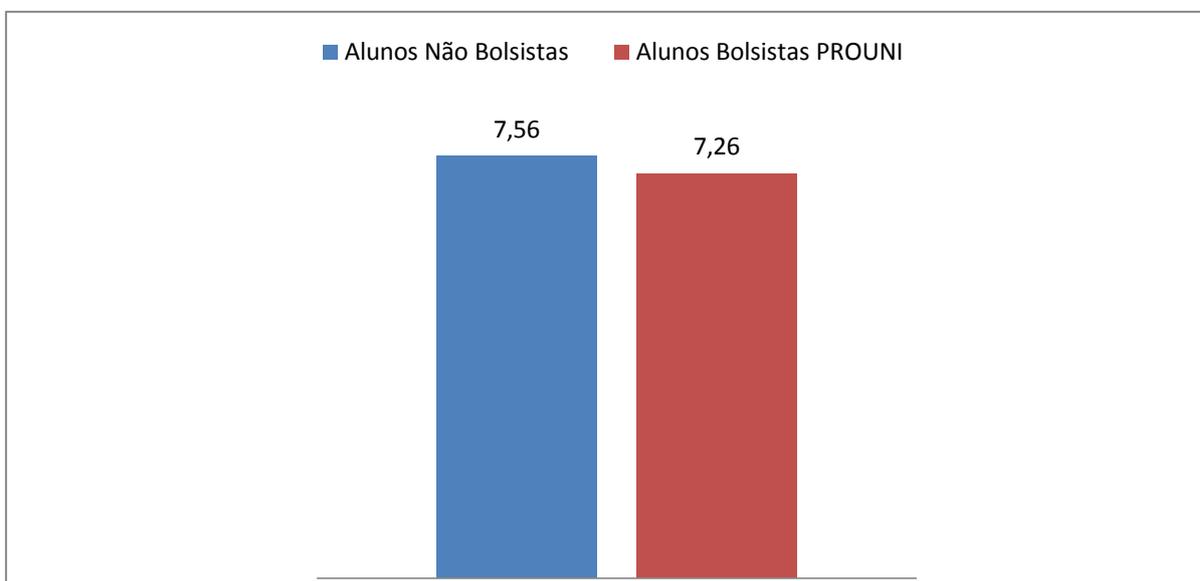
FONTE : Dados dos históricos escolares dos alunos de uma Universidade Privada de Sorocaba. Gráfico elaborado pelo autor.

Gráfico 13 - Comparativo de Desempenho Acadêmico de Alunos Não Bolsistas e Bolsistas PROUNI – 2º. Semestre



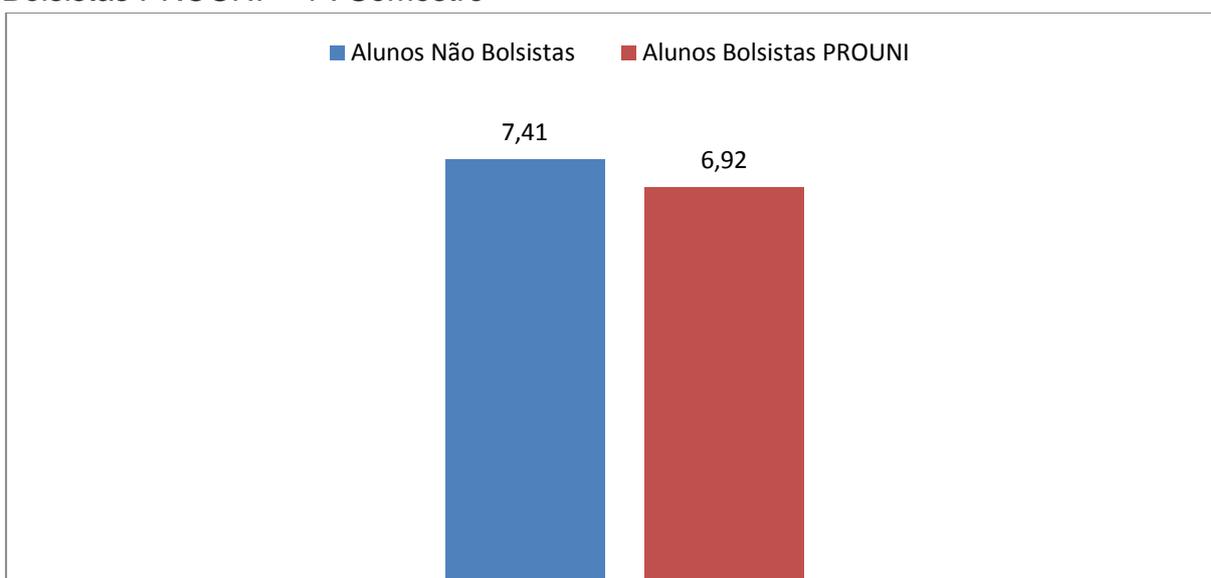
FONTE : Dados dos históricos escolares dos alunos de uma Universidade Privada de Sorocaba. Gráfico elaborado pelo autor.

Gráfico 14 - Comparativo de Desempenho Acadêmico de Alunos Não Bolsistas e Bolsistas PROUNI – 3º. Semestre



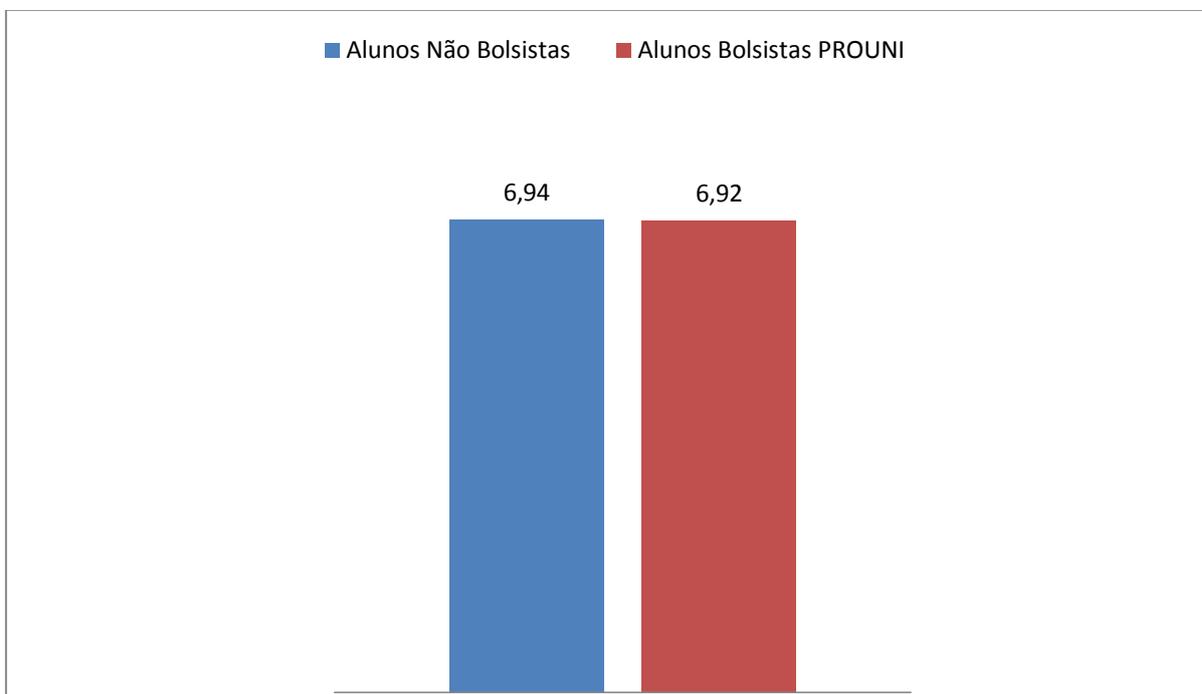
FONTE : Dados dos históricos escolares dos alunos de uma Universidade Privada de Sorocaba. Gráfico elaborado pelo autor.

Gráfico 15 - Comparativo de Desempenho Acadêmico de Alunos Não Bolsistas e Bolsistas PROUNI – 4º. Semestre



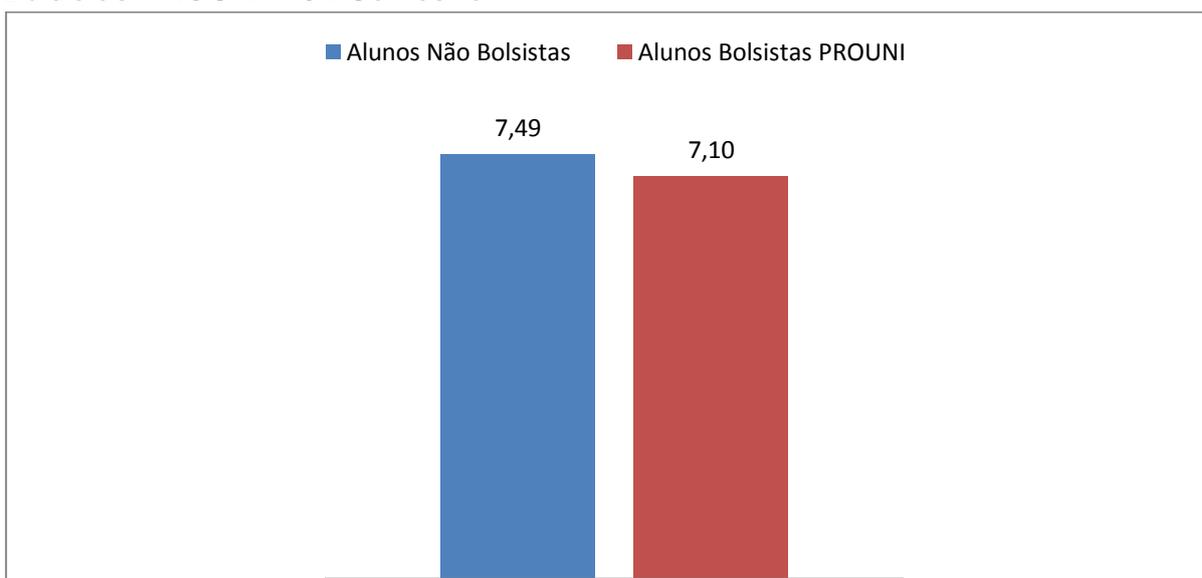
FONTE : Dados dos históricos escolares dos alunos de uma Universidade Privada de Sorocaba. Gráfico elaborado pelo autor.

Gráfico 16 - Comparativo de Desempenho Acadêmico de Alunos Não Bolsistas e Bolsistas PROUNI – 5º. Semestre



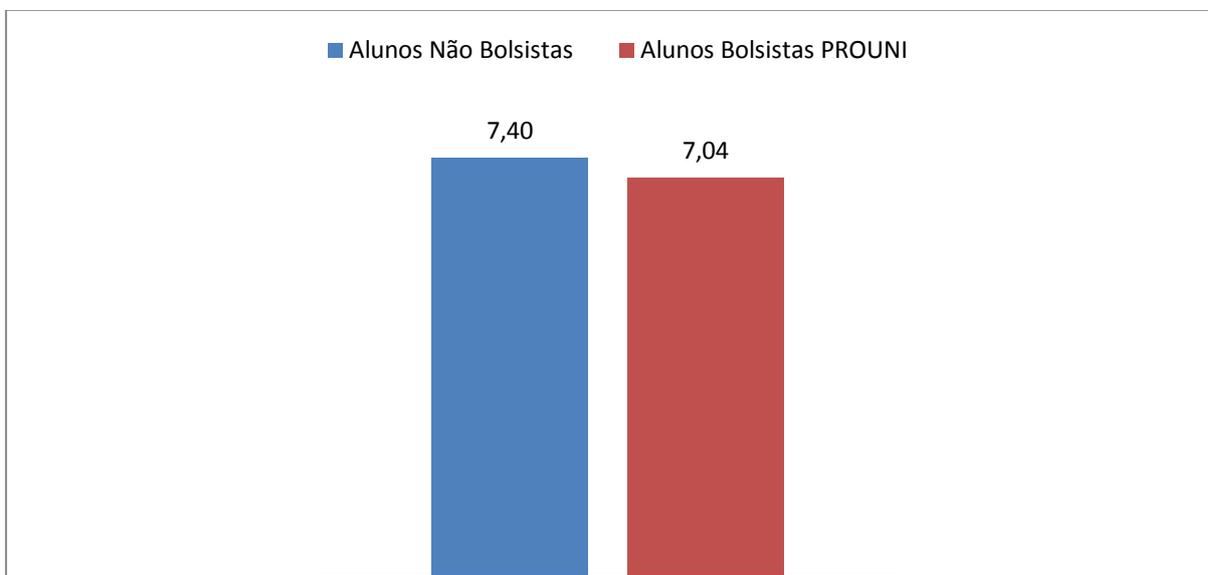
FONTE : Dados dos históricos escolares dos alunos de uma Universidade Privada de Sorocaba. Gráfico elaborado pelo autor.

Gráfico 17 - Comparativo de Desempenho Acadêmico de Alunos Não Bolsistas e Bolsistas PROUNI – 6º. Semestre



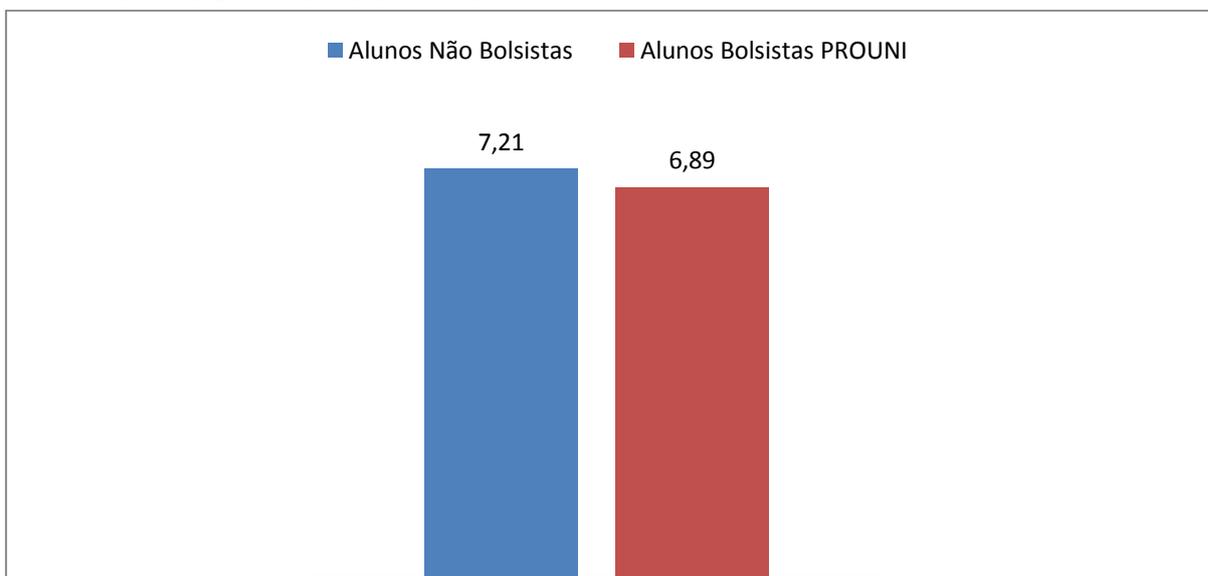
FONTE : Dados dos históricos escolares dos alunos de uma Universidade Privada de Sorocaba. Gráfico elaborado pelo autor.

Gráfico 18 - Comparativo de Desempenho Acadêmico de Alunos Não Bolsistas e Bolsistas PROUNI – 7º. Semestre



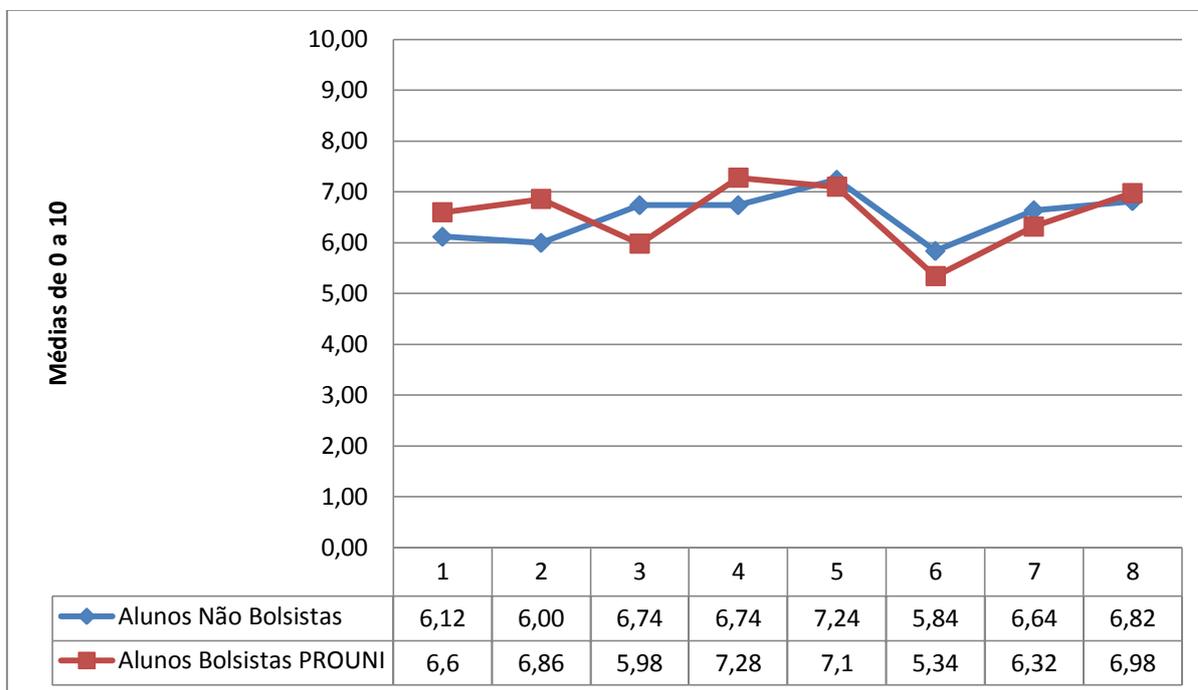
FONTE : Dados dos históricos escolares dos alunos de uma Universidade Privada de Sorocaba. Gráfico elaborado pelo autor.

Gráfico 19 - Comparativo de Desempenho Acadêmico de Alunos Não Bolsistas e Bolsistas PROUNI – 8º. Semestre



FONTE : Dados dos históricos escolares dos alunos de uma Universidade Privada de Sorocaba. Gráfico elaborado pelo autor.

Gráfico 20 - Comparativo de Desempenho Acadêmico de Alunos Não Bolsistas e Bolsistas PROUNI - médias finais dos 8 semestres cursados



FONTE : Dados dos históricos escolares dos alunos de uma Universidade Privada de Sorocaba. Gráfico elaborado pelo autor.

Pode-se concluir, a partir dos gráficos comparativos das médias dos alunos bolsistas e não bolsistas, que não há diferenças significativas entre as médias no desempenho dos alunos durante os semestres cursados.

Isto nos remete ao pensamento de Dias Sobrinho (2010, P.1230), que afirma ser importante,

lembrar que os programas e as ações afirmativas praticadas atualmente no Brasil criaram oportunidades de estudo concretas para cerca de 400 mil jovens, quase 10% do total de alunos de educação superior.

Resumindo, quer se refira às médias em diferentes disciplinas, quer se refira ao conjunto das disciplinas no decorrer do curso, as distinções apresentadas não sugerem diferenças significativas; o que indica que o fato do estudante dispor de bolsa, se não iguala, pelo menos o coloca muito próximo daquele estudante sem bolsa, de melhor condição socioeconômica. Além disto e o mais importante é o fato do estudante bolsista ter a garantia de cursar a área escolhida sem a preocupação

de perder a oportunidade de completar uma formação superior por limitações próprias à sua condição de classe social.

7 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Programa Universidade para Todos do Governo Federal – PROUNI, quando de seu surgimento e implantação, provocou dúvidas relacionadas à sua finalidade. Estas dúvidas dizem respeito a se o Programa é um instrumento de democratização da educação superior no país ou se trataria apenas de estímulo à expansão das IES privadas.

Para alguns críticos, o PROUNI atende a interesses da iniciativa privada no ensino superior do país, cumprindo metas estipuladas pelo Banco Mundial, FMI e OMC – constituindo-se assim como política pública educacional de cunho neoliberal, que utiliza os subsídios indiretos destinados ao segmento a que pertence o ensino superior privado, para financiamento das bolsas de estudos, integrais ou parciais, destinadas aos estudantes de baixa renda. Obedece ao modelo de parcerias público-privadas, considerado eficiente, sob a ótica de gestão, por órgãos externos – Banco Mundial e OMC. Surgem novas perspectivas com base na elaboração de políticas públicas voltadas para a educação, enfatiza o caráter de serviço por meio das parcerias público-privadas com ênfase no aspecto prático de implantação e execução de ações coordenadas pelo Estado e administradas pela iniciativa privada.

Ainda nesta perspectiva crítica, o tratamento dado pelo Governo Lula à educação superior é aparentemente irrelevante, indiferente e ressalta valores mercadológicos e economicistas, visto que a preocupação com a permanência dos estudantes nas vagas preenchidas não é tida ainda como objetivo principal e, sim, o evidente discurso de democratização apenas ao acesso.

O tratamento dado à educação, com base no modelo estabelecido pelo Prouni, enfoca, segundo esta perspectiva crítica, a mercantilização do conhecimento e não têm como motivação a qualidade do ensino, considerando inferior a oferta da iniciativa privada, criticando sua capacidade de ensino e pesquisa – principalmente pela pesquisa que não é desenvolvida.

A permanência dos bolsistas nas IES privadas é tida, pelos intelectuais das IES públicas, como duvidosa, pois consideram o Programa apenas como facilitador do acesso sem preocupação com a conclusão dos estudos, destacando, em contrapartida, que a oferta pública garante a permanência pela oferta de bolsas de pesquisa, alojamentos, alimentação, dentre outros benefícios. Ademais, estes

críticos discordam do repasse das verbas, por meio do mecanismo de renúncia fiscal, de forma direta para as instituições privadas, o que prejudicaria a ampliação das ações das instituições públicas de educação superior (ampliação de vagas, linhas de pesquisa, oferta de bolsas de pesquisa) em detrimento da oferta de educação pública superior de qualidade também para aqueles estudantes oriundos das camadas sociais menos favorecidas.

Finalmente, a renúncia fiscal como estímulo às instituições privadas estaria fortalecendo a expansão da educação superior de qualidade duvidosa, ofertada na maioria dos casos por instituições que não se dedicam à pesquisa.

Contudo, os dados aqui apresentados permitem levar a uma interpretação oposta àquela aqui apresentada pelos críticos do PROUNI. O enorme aumento da oferta de bolsas para estudantes de baixa renda significa, sem sombra de dúvida, a inclusão na educação superior de um grande contingente de pessoas que jamais teriam condições de chegar a este nível de formação. Neste sentido, se existem dúvidas quanto à qualidade da educação superior ofertada pelas instituições particulares, como apontam os críticos, não parece haver dúvida quanto à qualidade no seu aspecto social de inclusão, de ampliação mesma de oportunidades que a formação superior permite.

E finalmente, os dados do estudo empírico aqui realizado, mesmo considerando as limitações de um só curso e uma só instituição superior, indicam que a condição de bolsista coloca o estudante pobre num patamar de desempenho acadêmico similar a outros estudantes não bolsistas com melhor condição socioeconômica.

Em termos de limitação deste estudo destaca-se que o mesmo concentrou-se na cidade de Sorocaba, e em uma Universidade e em um número reduzido de alunos, o que não permite sua generalização. Porém, os resultados podem ser utilizados como ponto de reflexão para os demais estudos que abranjam um maior número de estudantes e de instituições.

O modelo de pesquisa aqui utilizado e o instrumento de pesquisa elaborado pode servir como referência para outros estudos e a quem estiver interessado no tema.

Acredita-se que o desenvolvimento deste estudo tenha contribuído para confirmar a necessidade de um maior aprofundamento sobre o tema, uma vez que a

implantação do PROUNI é recente, e que o mesmo pode contribuir para a discussão, no meio acadêmico e na sociedade.

Espera-se que este trabalho sirva como estímulo a trabalhos futuros que possam aprofundar em alguns pontos específicos. O primeiro deles está relacionado à verificação em um universo maior de alunos e de Universidades e o segundo é se o PROUNI está atingindo o seu objetivo enquanto Programa.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Aparecida Maria. **PROUNI na visão dos bolsistas de uma instituição de ensino superior**. Campinas: PUC/Campinas, 2009, p.1-110.

AMARAL, Nelson Cardoso. **Financiamento da educação superior: estado x mercado** São Paulo: Cortez; Piracicaba, SP: Editora UNIMEP, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Editora Hucitec, 2006.

BOYD JR, H & WESTFAL, R. **Pesquisa mercadológica: textos e casos**. Rio de Janeiro: FGV, 1978.

BRASIL. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. **LEI 11.096, 13 de Janeiro de 2005**; 184º da Independência e 117ª da República. Disponível em <<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2004-2006/2005/Lei/L11096.htm>> Acesso em: 02.Nov.2012

_____. Presidência da República. **Investimento em Mídia**. Disponível em: <http://www.presidencia.gov.br/estrutura_presidencia/Subsecretaria/.arquivos/inv_estimentomidia>. Acesso em: 16.Nov.2012.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **ProUni**. Brasília (DF). Disponível em: <<http://ProUni-inscricao.mec.gov.br/ProUni/Oprograma.shtm>>. Acesso em: 15.Nov.2012

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. PROUNI. **Informações aos Candidatos**. 2007. Disponível em <http://ProUniinscricao.mec.gov.br/ProUni/inf_est.shtm#3> Acesso em: 15.Nov.2012.

_____. MEC. **ProUni**: informações. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/ProUni/index.php?option=com_content&task=view&id=238&Itemid=134> Acesso em: 16.Nov.2012.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. **Avaliação: Relatório do Grupo de Trabalho sobre Financiamento da Educação**. R.Bras.Est.Pedag.Brasília, v.82, n.200/201/202, p.117-136, jan/dez 2001. disponível em <<<http://mec.gov.br>>> Acesso em: 15.Nov.2012

_____. MEC/SESu/DIPES. Coordenação Geral de Projetos Especiais para Graduação. **Manual do Bolsistas**. Março de 2008. <<<http://portal.mec.gov.br/ProUni/>>. Acesso em: 15.Nov.2012.

CARNOY, M. **Mundialização e reforma na educação: o que os planejadores devem saber**. Brasília: Unesco, 2002.

CARVALHO, Cristina Helena Almeida de. **Política para o ensino superior no Brasil (1995-2006): ruptura e continuidade nas relações entre público e privado**. IE/ Unicamp, **ANPED** – GT11 - Política de Educação Superior, 2006. Disponível em <http://www.anped11.uerj.br/>. Acesso em: 01 Mar. 2013, p.1-18

CATANI, Afrânio; HEY, Ana Paula; GILIOLI; Renato Souza Porto. **ProUni: democratização do acesso às Instituições de Ensino Superior?** Educar em Revista. Curitiba/PR, nº 28 p. 125-140. jul/dez 2006.

CORBUCCI, Paulo Roberto. **Financiamento e democratização do acesso à educação superior no Brasil: da deserção do estado ao projeto de reforma**. In: **Universidade: reforma e/ou rendição ao mercado?**. Educação & Sociedade. Campinas, vol.25, n.88, p. 677-698, 2004.

CUNHA, Luiz Antônio. **Ensino Superior e Universidade no Brasil**. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, CyntiaGreive. 500 anos de educação no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 152-204

_____. **Desenvolvimento desigual e combinado no ensino superior – Estado e Mercado**. Educação & Sociedade. Campinas, vol. 25, n. 88, p.795-817, Especial – Out, 2004.

_____. **O ensino superior no octênio FHC**. Educação & Sociedade. Campinas, vol. 24, n. 82, p.37-61, Out, 2003. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição: Elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1985.

_____. **Educação e contradição**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1985, p.134.

_____. **Políticas inclusivas e compensatórias na educação básica**. Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica e Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Cadernos de Pesquisa, v. 35, n. 124, jan./abr. 2005, p.11-32

DIAS SOBRINHO, José. **Dilemas da educação superior no mundo globalizado : sociedade do conhecimento ou economia do conhecimento?** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

_____. **Educação superior, globalização e democratização. Qual universidade?** Revista Brasileira de Educação, n.82, p. 164-173, Jan/Fev/Mar/Abr, 2005.

_____. **La educación superior en Brasil: principales tendencias y desafíos**. Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior, Sorocaba, SP: Uniso, v. 13, n. 2, jun. 2008.

_____. **Democratização, qualidade e crise da educação superior : faces da exclusão e limites da inclusão.** Educação e Sociedade, Campinas, vol.31, n.113, p.1.223-1.245, Out/Dez-2010. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>.

DONAIRE, D. **A utilização do estudo de caso como método de pesquisa na área de administração** – FEA/USP – Revista IMES/SCS, São Paulo, nr 40, 1997.

FERREIRA, Naura S C. **A Gestão na educação na sociedade mundializada: por uma nova cidadania.** Rio de Janeiro: DP&A:DP&A, 2003.

GODOY, Arilda S., **Introdução a pesquisa qualitativa e suas possibilidades**, in Revista de Administração de Empresas, v.35, n.2, Mar/Abr. 1995, p. 57-63

_____. **Pesquisa qualitativa – tipos fundamentais**, In Revista de Administração de Empresas, v.35, n.3, Mai/Jun. 1995, p. 20-29.

HOFF, Tânia; GABRIELLI, Lourdes. **Slogan e Título.** In: Redação Publicitária. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

LESSA, Sérgio. **Cotas e o renascimento do racismo.** Revista Crítica Marxista, n.24, Campinas: Unicamp; Rio de Janeiro: Revan, 2007, p.106-109.

LIMA, Kátia Regina de Souza. **Reforma Universitária do Governo Lula: o relançamento do conceito de público não-estatal.** In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org.). Reforma Universitária do Governo Lula: reflexões para o debate. São Paulo: Xamã, 2004, p.23-46.

LOMBARDI, Claudinei José; JACOMELI, Mara Regina M.; SILVA, Tânia Mara. **O público e o privado na história da educação brasileira: concepções e práticas educativas.** Campinas: Autores Associados, 2005.

MANCEBO, Deise. **Reforma Universitária: reflexões sobre a privatização e a mercantilização do conhecimento.** Educação & Sociedade. Campinas, vol. 25, n. 88, p.846-866, Especial – out, 2004.

MARQUES, Waldemar. **Universidade e movimentos sociais no Brasil: uma experiência de ação afirmativa.** Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Vol.92, n.232, p.557-576, Set/Dez, 2011.

MARQUEZ, Eugênia P.S.; MAIA, Suzanir F. **Ações Afirmativas e a política de cotas: uma análise do Programa Universidade para Todos – ProUni – a inserção de negros na universidade.**Séries-Estudo. Periódico do Mestrado em Educação da UCDB. Campo Grande-MS. 2006

MARX, Karl. Prefácio da 1. edição. Livro 1: **O processo de Produção do Capital. IN: O capital: crítica da economia política.** Londres, 25 de julho de 1867. Tradução de Reginaldo Sant'anna. 6. ed. Volume 1, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980. p. 3-7.

MARX K; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. 9. ed. São Paulo: Hucitec, 1993.

_____. Manifesto do Partido Comunista. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

MATTAR, F. N. **Pesquisa de marketing: metodologia e planejamento**. Vol.1. São Paulo: Atlas, 1996.

MEC, PROUNI, 2011 – Disponível em [:http://prouniportal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=53&Itemid=122](http://prouniportal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=53&Itemid=122), Acesso em: 11 Mar. 2013.

_____, http://prouniportal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=31&Itemid=122, Acesso em 21 Dez. 2012

MINTO, Lalo Watanabe. **As Reformas do Ensino Superior no Brasil: o público e o privado em questão**. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

_____. **Globalização, Transição Democrática e Educação (Inter) Nacional (1984...)**. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura (org.). Navegando na História da Educação http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/periodo_transicao_democratica_intro.html > Acesso em: 23 Nov. 2012.

NEAVE, G. **Educación superior: historia y política; estudios comparativos sobre la universidad contemporánea**. Buenos Aires: Gedisa, 2001.

ORTIZ, Renato. **Mundialização e cultura**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1994.

OTRANTO, Célia Regina. **A reforma da educação superior do Governo Lula: da inspiração à implantação**. Grupo de Trabalho: Política da educação Superior no.11: ANPED, 2006. Disponível em <http://www.anped11.uerj.br/>. Acesso em: 15 Nov. 2012, p.1-19.

PEREIRA, Maria de Fátima Rodrigues. **Dois sentidos para a educação na década de 1980: democracia e cidadania/ implicações históricas**. In: LOMBARDI, José Claudinei, SAVIANI, Dermeval, NASCIMENTO, Maria Isabel Moura (org.). Navegando na História da Educação Brasileira. Campinas: Graf. FE: HISTEDBR, 2006. Disponível em http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_071.html Acesso em: 20 Abr. 2012, p.1-10.

ROCHER, Guy. **Sociologia geral**. Lisboa: Editorial Presença, 1971.

RUDIO, F. V. **Introdução ao projeto de pesquisa**. Petrópolis: Vozes, 1978.

SANFELICE, José Luiz. **“Da escola estatal burguesa à escola democrática e popular: considerações historiográficas.”** In: LOMBARDI, J. C. e outros (orgs.). A escola pública no Brasil. História e historiografia. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2005.

_____. **Inclusão educacional no Brasil: limites e possibilidades.** Revista de Educação PUC-Campinas, n.21, p.29-40, novembro 2006.

SETZER, V. W. **Data, information, knowledgeandcompetency.** IME –Instituto de Matemática e estatística da Universidade de São Paulo. Disponível em <http://www.ime.usp.br/~vwsetzer>.> acesso em 30 de maio de 2012.

SHIROMA, Eneida Oto (org.). **Política educacional.** 3. ed. Rio de Janeiro, p.116-117: DP&A, 2004.

STIGLITZ, Joseph E. **A globalização e seus malefícios: a promessa não-cumprida de benefícios globais.** 4. ed. São Paulo: Futura, 2003, p.1-97.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação e Sociedade.** São Paulo : Editora Escala, 1976.

_____. **A escola brasileira e a estabilidade social.** Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 28, n. 67, p.3-29, jul./set. 1957.

TEIXEIRA FILHO, J. **Conhecimento, tecnologia e organização.** Disponível em <http://www.informal.com.br> > acesso em 10 de abril de 2013.

TRIGUEIRO, Michelangelo G.S. **Gestão da educação superior no Brasil.** Brasília: Editora Marco Zero, 2000.

TRINDADE, Hélgio. **Universidade em perspectiva. Sociedade, conhecimento e poder.** Trabalho apresentado na 21ª Reunião Anual da ANPED, no GT: Política de Educação Superior. Brasil, RJ, Caxambu, setembro de 1998. Disponível na <http://www.anped.org.br>. Acesso em 20/07/2012, p.5-15.