



UNISUL

**UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ESTEFANIA TUMENAS MELLO**

**EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: UMA REFLEXÃO SOBRE AS IMPLICAÇÕES DAS
POLÍTICAS DE ACESSO E PERMANÊNCIA NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO
SUPERIOR.**

Tubarão
2013

ESTEFANIA TUMENAS MELLO

**EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: UMA REFLEXÃO SOBRE AS IMPLICAÇÕES
DAS POLÍTICAS DE ACESSO E PERMANÊNCIA NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO
SUPERIOR.**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora no Curso de Mestrado em Educação da Universidade do Sul de Santa Catarina como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof. Dra. Maria da Graça Nóbrega Bollmann.

Tubarão
2013

MELLO, Estefania Tumenas, 1982-
M47 Educação superior no Brasil: uma reflexão sobre as implicações das políticas de acesso e permanência nas instituições de ensino superior / Estefania Tumenas Mello; Orientadora : Maria da Graça Nóbrega Bollmann -- 2013.
110 f. : il.; 30 cm

Dissertação (mestrado)–Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2013
Inclui bibliografias

1. Política educacional. 2. Ensino superior. 3. Analfabetismo. I. Bollmann, Maria da Graça Nóbrega II. Universidade do Sul de Santa Catarina - Mestrado em Educação. III. Título.

CDD (21. ed.) 379



UNISUL

UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE



TÍTULO DA DISSERTAÇÃO

**EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: UMA REFLEXÃO SOBRE AS
IMPLICAÇÕES DAS POLÍTICAS DE ACESSO E PERMANÊNCIA NAS
INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR**

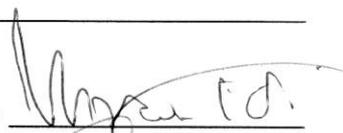
MESTRANDA ESTEFANIA TUMENAS MELLO

Dissertação Aprovada pela Banca Examinadora de Defesa da Dissertação em: 09 de setembro de 2013.

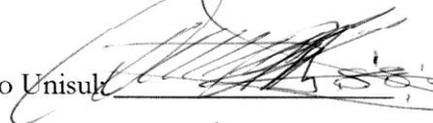
Professora Doutora Maria da Graça Nóbrega Bollmann - Presidenta da Banca Examinadora:



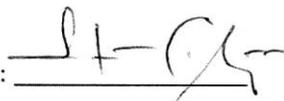
Professor Doutor Marcos Edgar Bassi – Examinador Externo – UFPR:



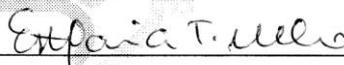
Professor Doutor Clóvis Nicanor Kassick – Examinador Interno Unisul:



Professora Doutora Leticia Carneiro Aguiar - Examinadora Interna – Unisul:



Mestranda Estefania Tumenas Mello:




Professora Doutora Maria da Graça Nóbrega Bollmann

Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado

Portaria nº GR 1450/2011, de 10 de outubro de 2011.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a minha família, que esteve ao meu lado em todos os momentos!

Agradeço ao meu pai, Ricardo da Cunha Mello e a minha mãe Marilda Maria Tumenas da Cunha Mello (em memória), que me inspiraram na busca pelo conhecimento.

Agradeço aos meus avós, Eneida Frey Mello e Januário da Cunha Mello Jr, meus segundo pai, meus professores (em casa e na escola), exemplos de luta, persistência e amor.

Aos meus avós maternos Emília Parmeggiani Tumenas e Kazys Tumenas, mesmo distantes, estão presentes no incentivo.

Ao meu irmão João Victor Tumenas Mello, pelas longas discussões, aprendizados e conversas, que quando “tem cerveja, vai longe...”

À minha “mãe postiça” Lúgia Mara Beltramini, pessoa maravilhosa, (a quem agradeço todos os dias pelo ótimo marido que tenho), que sempre apoiou, incentivou e esteve em todas as horas (nas boas e ruins).

À minha “avó postiça” Leonor Conick, que sempre muito amorosa e exemplo de mulher batalhadora.

Ao meus cunhados Luiz Gustavo Metzger e Caroline Machado, pelas “seguradas de barra” quando precisamos.

Agradeço a toda minha família, tios e primos.

Agradeço aos amigos Phelipe Fermino e Daniela Fermino, que sempre me acolheram em sua casa, quando precisava de um lugar para ficar. Parceiros de conversas, cervejas, viagens, jantares, sempre dispostos a participar e ajudar.

Agradeço aos colegas de mestrado pelas longas discussões nesse processo de formação.

Agradeço aos meus amigos, Carla (Calibeli) e Vicente, Erine Cardoso.

Cleide, Fernanda, Débora, Jura, Rafa de Fazio e Dani, Isabela, família Vollet, Wendy Johnson, Ana e Ian, Cristiane e Sandro Dacoregio, e tantos outros que, mesmo de longe, sei que sempre torceram por mim.

Agradeço aos professores do PPGE pela importante acolhida e contribuição em meu processo de formação.

Agradeço os(as) professores(as) Clovis Nicanor Kassick (UNISUL) e Leticia Carneiro Aguiar (UNISUL) e Marcos Edgar Bassi (UFPR), por aceitarem o convite de participação em minha banca de defesa desta dissertação.

Agradeço aos Professores da Rede Iberoamericana de Investigação em Políticas de Educação (RIAIPE 3), a qual integro como Assistente de Investigação (bolsista), que por tantas vezes foram para mim exemplos da luta pela educação no Brasil e no mundo.

Agradeço a minha orientadora, Professora Maria da Graça Nóbrega Bollmann, por todo o apoio em minha formação e pelos momentos de aprendizado – cada “pizza” no Dilson é uma aula. Exemplo de pessoa.

Agradeço em especial ao meu marido Eddy Ervin Eltermann, por me apoiar nesse processo de formação, viagens e trabalhos, que sempre esteve ao meu lado, que foi minha inspiração e incentivador para chegar até aqui. Amo você!

Agradeço em especial a minha filha, Sarah Mello Eltermann, que aguentou firme, participou, palestras, eventos acadêmicos, posso dizer que ela está quase uma “mestra em educação”, sempre compreensiva com as ausências da mãe nesse percurso, saiba que tudo o que faço, é para você!

Não posso deixar de agradecer o Pepperoni, o cãozinho companheiro, que sempre ficou ao meu lado nas noites em que passei estudando e escrevendo.

RESUMO

As discussões sobre o acesso e permanência à Educação Superior e as tentativas de ampliação vêm ganhando intensidade no Brasil. Principalmente através de algumas políticas educativas, houve um crescimento no acesso ao nível superior. Este estudo busca desvelar fatores que interferem no acesso e na permanência de jovens nas Instituições de Ensino Superior (IES), no âmbito das metas do Plano Nacional da Educação (PNE 2001 - 2011), que previa 30% de jovens entre 18 a 24 anos no ensino superior até 2011, mas somente 14,4% acessaram, em 2009. Desta forma, analisamos alguns fatores que dificultam, ou até impedem, o acesso ao nível superior, como o analfabetismo, a situação socioeconômica, a relação idade versus nível escolar e a frequência e qualidade do Ensino Médio. Consideramos também, como forma de aumentar o número de jovens na Educação Superior, algumas políticas de acesso, e elegemos, dentre outras políticas, o Programa Universidade para Todos (ProUni), que oferece bolsas de estudos à estudantes de baixa renda, e o programa de Cotas universidades, como política afirmativa para a inclusão por etnia. Para a compreensão do atual contexto, discutimos os rebatimentos da globalização na educação e na universidade, e fizemos uma recapitulação da história da criação da universidade brasileira, como uma forma de entender os reflexos do acesso e da permanência nas IES. Para a realização desta pesquisa, optamos por trabalhar no campo do materialismo histórico-dialético, e nos servimos da análise bibliográfica, análise documental e dados quantitativos oficiais.

Palavras-chave: Ensino Superior; Universidade; Política Educacional; Políticas de Acesso e Permanência.

ABSTRACT

The discussion about the access and permanence to Higher Education in Brazil and the attempts to expand has been more intense. Through some educational politics, there was a growth in the access to higher level of education. This study searches factors that interfere in the access of youth in Higher Education Institutions in the scope of the National Educational Plan (PNE- 2001 - 2011) that predicted that 30% of the youth aging 18 to 24 would be in Higher Education until 2011, but only 14,4% have accessed in 2009. Though, we analyzed some factors that made it difficult the access to higher studies, as illiteracy, social and economic situation, the disparity of age versus school level and the attendance and quality of High school. We also considered, as a way to expand the number of youth in Higher Education, some politics of access, and we elected, among many politics, the University for all Program (ProUni), that offers scholarships for lower profits students, and the Quotes in University, as an Affirmative Politic for inclusion. To comprehend the actual context, we discuss the repercussions of globalization in education and university, and we did a recapitulation of the history of the first Brazilian university, as a way to understand the reflex of access to Higher Education Institutions. For this research, we opted to work in the field of historical dialectic materialism, and we used bibliographical analyzes, document analyzes and official quantitative data.

Keywords: Higher Education; University; Educational Politics; Access and Permanence Politics.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Classe de rendimento mensal domiciliar per capita (2010).....	79
Quadro 2: Números de IES por categoria administrativa (Brasil 2009-2011).....	87
Quadro 3: Matrículas por categoria administrativa- (Brasil 2009-2011).....	88
Quadro 4: Número total de ingressos nas IES (Brasil 2009- 2011)....	88

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Medidas de Posição para as Idades dos Matriculados, Ingressos e Concluintes nos Cursos de Graduação, segundo a Modalidade de Ensino (Brasil, 2011).....	78
Tabela 2: Número Percentual de Matrículas, Ingressos e Concluintes – Brasil 2011.....	90
Tabela 3: Bolsas ofertadas por ano (2005 – 2012).....	93

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Analfabetismo da população brasileira (1950 – 2010)...	74
Gráfico 2: Distribuição dos estudantes de 18 a 24 anos de idade, segundo o nível de ensino frequentado – Brasil 1999/2009.....	77
Gráfico 3: Evolução do índice <i>Gíni</i> (2004-2011).....	80
Gráfico 4: Bolsistas por tipo de bolsa (2005 – 1º/2013).....	94

LISTA DE SIGLAS

BIRD: Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BM: Banco Mundial
CEFET: Centro Federal de Educação Tecnológica
CONAE: Conferência Nacional da Educação
CF: Constituição Federal
ENEM: Exame Nacional do Ensino Médio
FHC: Fernando Henrique Cardoso
FMI: Fundo Monetário Internacional
FNDEP: Fundo Nacional em Defesa da Escola Pública
FUNDEB: Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF: Fundo De Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
IBGE: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES: Instituições de Ensino Superior
IF: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
IFC: Cooperação Financeira Internacional
IFM: Instituições de Fundo Monetário
LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC: Ministério da Educação
OMC: Organização Mundial do Comércio
ONU: Organização das Nações Unidas
PROUNI: Programa Universidade para Todos
REUNI: Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
RIAIPE: Rede Iberoamericana de Investigação em Políticas de Educação
UNISUL: Universidade do Sul de Santa Catarina
UDF: Universidade do Distrito Federal
USP: Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	13
2. A UNIVERSIDADE NO SÉCULO XXI.....	30
2.1 A Universidade no âmbito da Educação Superior.....	31
2.2 Os rebatimentos da globalização na Educação e na Universidade.....	35
3. O ACESSO AO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL E A UNIVERSIDADE: DO PERÍODO COLONIAL À DITADURA MILITAR.....	42
3.1 Da Colônia à República.....	42
3.2 República: as primeiras Universidades.....	45
3.3 Universidade no período Vargas.....	49
3.4 Os embates da Educação Superior na Ditadura Militar.....	53
4. A RECONSTRUÇÃO DA DEMOCRACIA NOS ANOS 1980: UMA NOVA CONCEPÇÃO DE UNIVERSIDADE?	58
4.1 O processo Constituinte e uma nova Constituição Federal: impactos no projeto de universidade.....	59
4.2 A universidade nos anos 1990 nos marcos da “nova” lei da educação (Lei nº 9.394/ 1996) numa concepção de educação superior “flexibilizada”.....	63
4.3 Os Planos Nacionais de Educação e as metas para a Educação Superior.....	67
5. ACESSO E PERMANÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: FATORES QUE CONTRIBUEM PARA O NÃO ACESSO.....	71
5.1 Analfabetismo.....	74
5.2 Relação idade versus nível escolar.....	76
5.3 Situação socioeconômica da população brasileira.....	78
5.4 Ensino médio: frequência e qualidade.....	82
6. ACESSO E PERMANÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: POLÍTICAS DE INCLUSÃO.....	85
6.1 Programa Universidade para todos (ProUni).....	91
6.2 Política afirmativa: o Sistema de Cotas.....	95
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	98
8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	102

1. INTRODUÇÃO

O Brasil, em decorrência do processo histórico de colonização apresenta, ainda hoje, um nível elevado de desigualdade social, apesar das tentativas de alguns governos para reduzi-la.

Este cenário, no qual, cada vez mais, as pessoas lutam contra as imprevisíveis circunstâncias, apresenta situações adversas, que dificultam os caminhos para a obtenção de um pequeno conforto econômico ou ascensão social. O Estado tem uma enorme dívida social com a maioria da população brasileira, que se materializa na não garantia dos direitos sociais - educação pública e gratuita de qualidade, saúde e bem estar social, dentre outros. Essa situação é provocada pela lógica neoliberal e moldada em uma concepção da Organização Mundial do Comércio (OMC), que ameaça as conquistas e os direitos sociais, dentre eles a educação, identificando-os como mercadorias e serviços, cujo valor oscila conforme o mercado do consumo.

A educação como mercadoria mostra-se antagônica à concepção de educação como direito social e dever do Estado. Buscou-se em Dias Sobrinho (2010, p. 1224) apoio para esse posicionamento: “uma educação-mercadoria não poderia ser democrática, pois só seria acessível àqueles que a podem comprar”, oposta à “educação-bem público que tem compromisso com a sociedade e a nação”.

Como aluna do Curso de Mestrado em Educação e integrante da Rede Ibero-americana de Investigação em Políticas de Educação (RIAIPE3)¹,

¹ O Programa Marco Interuniversitário para a Equidade e a Coesão Social nas Instituições de Ensino Superior na América Latina, (RIAIPE 3) é um projeto em desenvolvimento que teve início em dezembro de 2010 e finalizará em dezembro de 2013, está no âmbito do Programa Alfa III, que é um programa da Comissão Europeia para cooperação no exterior. O objetivo geral do projeto é favorecer a transformação estrutural das instituições através de modelos de intervenção que permitam melhorar a pertinência das funções universitárias no sentido de um desenvolvimento social equilibrado, potencializando a equidade e a coesão social. Sob a coordenação da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia, as equipes participantes são de catorze países da América Latina e seis da União Europeia, tendo, como membro associado, a Organização dos Estados Ibero-americanos. A Universidade do Sul de Santa Catarina integra a RIAIPE3, dentre as três equipes brasileiras. Essa equipe é coordenada pela Prof. Dra. Maria da Graça Nóbrega Bollmann e tem como pesquisadora associada a Prof. Dra. Letícia Carneiro Aguiar. Integra também a mestrandia Estefania Tumenas Mello, assistente de Investigação/ Bolsista do projeto Riaipe3/ Alfa 3, entre os anos de 2012 e 2013. Informações completas sobre a composição da Riaipe3 e suas atividades

percebemos a responsabilidade da educação na formação do ser ontológico, a contribuição para a formação plena e autônoma do homem que rebete na concepção sociocultural, econômica, política e vai muito além de formar para o mercado e atender às demandas do capital. Percebemos, também, a incidência da educação formal nos variados estágios da vida humana, da Pré-escola à Educação Superior e os rebatimentos das políticas, da economia e da cultura na escola.

Diante disso, optamos, como foco do presente estudo, expor algumas reflexões sobre a Educação Superior no Brasil, problematizando o acesso e a permanência de jovens entre 18 e 24 anos nas Instituições de Ensino Superior (IES), através das políticas de acesso e programas de ofertas de bolsas, como políticas afirmativas (cotas) e Programa Universidade para todos (ProUni). A discussão deste tema situa-se no âmbito do Programa Marco Interuniversitário para a Equidade e a Coesão Social nas Instituições de Ensino Superior, da Rede Ibero Americana de Investigação em Políticas de Educação (RIAPE3), que tem como objetivo a discussão do impacto da globalização nas políticas de educação superior, no âmbito da equidade e da coesão social, entendendo as políticas de inclusão como incentivo ao acesso e permanência.

Entre os aspectos abordados nessa pesquisa está a “equidade e coesão social”, que é definida como promoção de ações institucionais para um desenvolvimento social equitativo e um reforço da colaboração entre as universidades da América Latina e da União Europeia. O acesso e a permanência de jovens, na idade almejada, nas Instituições de Ensino Superior (IES) levam a diversos questionamentos, o que exige que nos debruçemos sobre este para melhor compreendê-lo.

Este estudo procura, portanto, desvelar fatores que interferem no acesso e na permanência destes jovens nas IES, levando em conta os atuais processos de transformação da Educação Superior/universidade, o que nos envolve com questões como: por que há um significativo contingente de jovens que não acessam o Ensino Superior, e se acessam, por que não permanecem? Qual a idade própria para ingressar no ensino superior? O acesso, a

podem ser obtidas em <www.riape-alfa.eu>, e no *blog* administrado pela equipe Unisul <riape3.blogspot.com>.

permanência e a conclusão desse nível de ensino garantem a ascensão social? Que políticas públicas contribuem para a ampliação do acesso às IES? A concepção de Educação Superior, em geral, e de universidade, em particular, interfere no acesso e/ou permanência nesse nível de ensino? Que mecanismos próprios para facilitar o acesso foram criados nos anos 2000? Qual o papel da universidade? Há evidência de resultados para o acesso às IES com aplicação destes mecanismos?

Neste sentido, definimos a educação formal como campo deste estudo, com o intuito de discutir categorias, apresentar dados e refletir sobre a Educação, e nela o acesso e a permanência na Educação Superior e na universidade em particular, justamente pela importância da comunidade acadêmico-científica nas transformações política, econômica, cultural e tecnológica da sociedade.

Bauman (1999, p. 87), em sua leitura sobre a sociedade contemporânea, afirma: “nossa sociedade é uma sociedade de consumo”, reflexo da sociedade que concretizou a globalização em um acréscimo de mercado, de tecnologias e investimentos. Esta sociedade global seleciona seus consumidores, fazendo com que se sintam no comando, como se fossem os árbitros decisivos, aqueles que escolhem, mas não percebem que as opções em oferta lhes retiram a liberdade de ignorar as bajulações do comércio, podem até recusar fidelidade diante das inúmeras opções, mas devem optar por, pelo menos, uma. Este é o consumidor, segundo Bauman, insaciável de atrações momentâneas, aquele que rapidamente se cansa das atrações já adquiridas “e de um mundo transformado em todas as suas dimensões [...] segundo o padrão do mercado de consumo e, como o mercado, pronto a agrandar e mudar suas atrações com velocidade cada vez maior”. Na sociedade desigual em que vivemos, a estética do consumo guia justamente as pessoas que possuem maior riqueza material. Segundo o autor supracitado, consumir é exibir uma opção estética, extravagante e fútil, cujo objeto de adoração é a própria riqueza, a única que garante um estilo de vida pródigo e extravagante, sem qualquer restrição.

Vivemos um momento em que a pobreza, a marginalidade e a exclusão social crescem no mundo, apesar de algumas tentativas de reduzi-las. Esse é um momento contraditório, pois apesar do desenvolvimento tecnológico e

científico, ocorrem, cada vez mais, mortes causadas pela fome e por doenças decorrentes de circunstâncias de vida sob extrema pobreza, enfermidades cujas condições para erradicação foram diagnosticadas há décadas. Presenciamos o trabalho escravo, realidade em pleno ano de 2012², prática arcaica ainda presente no Brasil e em vários países no mundo. Sousa Junior (2010) aponta o momento atual como fortemente marcado pelas mudanças ocorridas no campo do trabalho e da educação, que vão ao fluxo das incríveis conquistas tecnológicas, que “fetichizam” e seduzem o mundo do consumo. Diante disso, entendemos a necessidade de um projeto radical de transformação da sociedade, em que a educação, e nela a universidade, exerce papel fundamental.

Diante deste contexto, indagamos: que fatores seriam necessários para reduzir o fosso social entre “ricos” e “pobres”? A educação seria um importante fator nesse processo? Qual o papel da educação e para qual sociedade ela se destina? O acesso na educação superior e a permanência na universidade poderiam reduzir as diferenças sociais?

Recorremos ao último documento referencial da Conferência Nacional da Educação (CONAE) de 2010, que ao abordar a qualidade da educação, assim expressa:

A educação com qualidade social e a democratização da gestão implicam a garantia do direito à educação para todos, por meio de políticas públicas, materializadas em programas e ações articuladas, com acompanhamento e avaliação da sociedade, tendo em vista a melhoria dos processos de organização e gestão dos sistemas e das instituições educativas. Implicam, também, processos de avaliação, capazes de assegurar a construção da qualidade social inerente ao processo educativo, de modo a favorecer o desenvolvimento e a apreensão de saberes científicos, artísticos, tecnológicos e sócio-históricos, compreendendo as necessidades do mundo do trabalho, os elementos materiais e a subjetividade humana. (CONAE, 2010, p.25, tópico 58)

² Informação sobre trabalho escravo retirada da notícia “Quase 3 mil foram resgatados do trabalho escravo em 2012”, disponível em: <<http://reporterbrasil.org.br/2013/05/quase-3-mil-foram-resgatados-do-trabalho-escravo-em-2012/>>. Acesso em 05 de maio de 2013.

Ao abordarmos a qualidade, devemos considerar a categoria em sua perspectiva polissêmica, na qual os elementos e atributos de um processo educativo de qualidade social dependem de concepções de sociedade e de educação (DOURADO; OLIVEIRA, 2009).

A discussão acerca da qualidade da educação remete à definição do que se entende por educação. Para alguns, ela se restringe às diferentes etapas de escolarização que se apresentam de modo sistemático por meio do sistema escolar. Para outros, a educação deve ser entendida como espaço múltiplo, que compreende diferentes atores, espaços e dinâmicas formativas, efetivado por meio de processos sistemáticos e assistemáticos. Tal concepção vislumbra as possibilidades e os limites interpostos a essa prática e sua relação de subordinação aos macroprocessos sociais e políticos delineados pelas formas de sociabilidade vigentes. (IDEM, 2009, p.203).

O autor supracitado ainda considera que a qualidade da educação brasileira vem se concretizando por intermédio da descentralização e desconcentração das ações educativas. Este processo reflete os parâmetros de qualidade num cenário desigual, marcado pelas desigualdades regionais e locais, estaduais e municipais, e também pela falta de articulação entre normas, redes e instituições.

O campo educacional brasileiro revela a importância de determinar padrões de qualidade de ensino. No entanto, Dourado, Oliveira e Santos (2007) revelam que a qualidade educacional é um fenômeno abrangente, que envolve dimensões extra e intraescolares, e que não pode ser reconhecido apenas pelas variedades e quantidades mínimas reduzidas somente ao processo ensino-aprendizagem.

A qualidade da educação, portanto, não se circunscreve a médias, em um dado momento, a um aspecto, mas configura-se como processo complexo e dinâmico, margeado por um conjunto de valores como credibilidade, comparabilidade, entre outros. Ratifica-se, portanto, que qualidade da educação é um conceito polissêmico e multifatorial, pois a definição e a compreensão teórico-conceitual e a análise da situação escolar não podem deixar de considerar as dimensões extraescolares que permeiam tal temática. (DOURADO; OLIVEIRA, 2009, p. 207)

Saviani (1981), ao fazer uma análise sobre a educação brasileira, estrutura sua leitura, mencionando Durkheim, na busca por definir o que vem a ser educação, complementada através de uma perspectiva do sociologismo, que coloca o homem em um meio cultural, dependente e determinado pelo meio físico, pelas características biológicas e suas experiências psicológicas.

Para definir educação, será preciso, pois, considerar os sistemas educativos que ora existem, ou tenham existido, compará-los e apreender deles os caracteres comuns. O conjunto desses caracteres constituirá a definição que procuramos. (DURKHEIM apud SAVIANI, 1981, p. 44)

Centralizar os estudos na educação em geral e na educação superior, em particular, implica em inúmeras possibilidades. Pesquisar esse tema exige “trilhar” inúmeros caminhos, por um vasto leque de conceitos e entendimentos, que permeiam todos os campos do conhecimento humano.

A educação se concebe em diferentes variáveis, podendo assumir as formulações de Bauman como a responsável pelo desenvolvimento de uma sociedade, “salvadora” de todos os males e, que pode contribuir para a superação dos “males” do capitalismo à perspectivas que nos aproximem de um conceito de educação para a formação do pensamento crítico, para o trabalho inalienável, do ser cognitivo, de suas ideias e do seu preceito, sobretudo, intelectual. Assim, há que se refletir sobre sua dualidade e, portanto, sobre sua possível dicotomia. Ao mesmo tempo que a educação influencia, ela é também influenciada pela sociedade, pois ora é formadora e ampliadora do conhecimento para o bem estar do homem e da sociedade em que vive, ora cumpre a função reprodutivista de formar mão de obra para o mercado de trabalho em dado sistema. Oliveira (1997) questiona a expectativa, atribuída à educação, de “melhorar” os meios de distribuição de renda e de inclusão na produção, por meio do preparo do indivíduo para o mercado, conduzindo à ideia de que a educação é salvadora, pois é através dela que se proporciona a ascensão social, mas atendendo primordialmente às demandas mercantilistas.

No contexto atual, a educação brasileira, e nela a educação superior/universidade, tem sido influenciada pela teoria do capital humano³. Nessa perspectiva, valores como a reprodução do conhecimento, o conformismo, adoção de modelos importados de ensino, entre outros, são consequências do processo de globalização econômica. Diante disso, a educação crítica seria fator de libertação do homem pelo conhecimento científico e poderia ser utilizada em favor da sociedade para melhorar a qualidade de vida humana. Esta educação exigiria a qualidade do ensino, em prol de um projeto de Estado disposto a pagar sua enorme dívida à população. A universidade, instituição social de Ensino Superior e espaço de produção do conhecimento crítico e científico, teria um papel fundamental na garantia de qualidade da educação, através da formação da classe trabalhadora. No entanto, é essa a universidade que temos?

Percebemos a necessidade de transformação social através de um projeto de Estado radical para a sociedade, em que a educação, e nela a universidade, desempenham papel fundamental. Para que a universidade seja compreendida, deve-se conhecer sua função no mundo, a maneira como é representada socialmente, em um viés historicamente construído.

Morosini (2003), em uma leitura de Dias (2002), aponta a grande tendência do Ensino Superior, principalmente no fim dos anos 1990, de comercialização beneficiada pelo desenvolvimento da tecnologia, amparada pela Organização Mundial do Comércio (OMC), e que “controlar a educação

³ De acordo com Lalo Watanabe Minto, esta teoria está relacionada aos ganhos de produtividade através do fator humano, em uma concepção que o “*trabalho humano, quando qualificado pela educação, resultaria em um aumento da produção econômica e das taxas de lucro. Aplicada ao campo educacional, a ideia de capital humano gerou toda uma concepção tecnicista sobre o ensino e sobre a organização da educação, o que acabou por mistificar seus reais objetivos. Sob a predominância desta visão tecnicista, passou-se a disseminar a ideia de que a educação é o pressuposto do desenvolvimento econômico, bem como do desenvolvimento do indivíduo, que, ao educar-se, estaria “valorizando” a si próprio, na mesma lógica em que se valoriza o capital. O capital humano, portanto, deslocou para o âmbito individual os problemas da inserção social, do emprego e do desempenho profissional e fez da educação um “valor econômico”, numa equação perversa que equipara capital e trabalho como se fossem ambos igualmente meros “fatores de produção” (das teorias econômicas neoclássicas). Além disso, legitima a ideia de que os investimentos em educação sejam determinados pelos critérios do investimento capitalista, uma vez que a educação é o fator econômico considerado essencial para o desenvolvimento.*” (MINTO, Verbete elaborado por Lalo Watanabe Minto para subsidiar o presente projeto). Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_teor%C3%ADa_%20do_capital_humano.htm#_ftnref1> Acesso em 02 de Julho, 2013.

pode representar em tempos de internet e de novas tecnologias lucros fabulosos”. E complementa dizendo que isto “significa também [...] o controle sobre as mentes e representa uma pá de cal fina no pouco que resta nestes tempos de globalização, de soberania aos estados nacionais” (DIAS apud MOROSINI, 2003, p.161).

Desta maneira, percebemos a necessidade de um debate mais amplo da educação superior, especialmente da universidade e suas contribuições na aquisição do conhecimento. Implica, também, compreender a relação entre universidade, sociedade e seu papel na formação do homem. Mas, no Brasil, quem atinge o nível superior de ensino? Quem está na universidade? Quantos acessam e nela permanecem? E os que não acessam, por que não conseguem?

Para compreender estas questões, optamos, nesta pesquisa, trabalhar no campo do materialismo histórico-dialético, definindo como objeto de estudo as possibilidades do acesso e da permanência de jovens brasileiros (as), na faixa etária de 18 a 24 anos, na Educação Superior. Para tanto, elegemos como categorias de análise: educação superior⁴, universidade, qualidade, globalização, políticas de acesso e permanência, bolsas de estudo do ProUni, Instituições de Ensino Superior públicas e privadas.

As discussões realizadas no âmbito do Mestrado em Educação e no Projeto RIAIPE3 apresentam a educação como uma prática social mediadora do homem, para viver e conhecer seu meio e a si próprio, em uma perspectiva social e política de sua existência e a incidência de suas ações no ambiente em que vive. Gramsci (1995, p. 38-39) nos traz a seguinte questão: “Quem é o homem?”. A resposta, segundo o autor, pode estar no próprio homem singular, nascida a partir da reflexão sobre nós mesmo e sobre os outros - aquilo que somos e o que podemos ser, e se somos criadores de nós, de nosso destino. “Deve-se conceber o homem como uma série de relações ativas (um

⁴ Até o ano de 1996, antes da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/96), o nível superior de ensino era tratado, em documentos oficiais, como “Ensino Superior”. Após a LDB/96, passou a ser denominado “Educação Superior”. Assim, neste estudo, utilizaremos ora “Ensino Superior”, ora “Educação Superior”, ao referirmos ao mesmo nível de ensino (superior), para indicar os períodos antes e após a LDB/96.

processo), no qual, se a individualidade tem a máxima importância, não é todavia o único elemento a ser considerado.” O homem, segundo Sousa Junior (2010), forja-se nas relações sociais, sendo, portanto, um ser inacabado e dependente dos laços sociais, e na condição de ser social ele exerce sua atividade prática sobre a natureza, desenvolvendo-se a partir dessa relação, meios materiais essenciais a sua própria existência. Mas, ao interpretar Karl Marx, Sousa Junior (2010, p. 21) aponta que homem e natureza constituem a própria matéria concreta da história, pois a natureza, embora anterior e independente ao homem, apenas adquire sentido quando se coloca objeto dos sentidos humanos, ou seja, objeto de apropriação sensível, natureza transformada. Neste contexto, Sousa Junior (2010, p. 21) afirma o surgimento da linguagem como mediadora, tanto das relações humanas quanto de suas ações relacionadas às transformações na natureza.

O homem é, então, um ser inacabado que se constrói juntamente através das relações sociais: o homem é ser social que produz a si em sociedade, transforma a si mesmo e ao mundo num processo em que se presentifica o caráter educativo da práxis humana.⁵

Mészáros (2008, p. 24), em uma interpretação às obras de Marx, faz uma leitura e revela sua perspectiva sobre o homem como:

[...] produto das circunstâncias e da educação e de que, portanto, homens modificados são produto de circunstâncias diferentes e de educação modificada, esquece que as circunstâncias são modificadas precisamente pelos homens e que o próprio educador precisa ser educado (op. Cit.).

Mészáros completa asseverando a necessidade de mudança na estrutura da sociedade em prol da própria sobrevivência humana e, conseqüentemente, uma mudança na esfera educacional, tendo em vista que a reformulação educacional não seria significativa sem que o âmbito social correspondesse a estas modificações, pois os processos educacionais e

⁵ Nesta citação, Sousa Junior recorre à Istvan Mészáros, que recorre ao pensador suíço Paracelso, ao abordar a aprendizagem com a intenção de evidenciar a existência do ser humano como uma experiência sócio-histórica de constante aprendizado. (Mészáros apud Sousa Junior, 2010, p. 21)

sociais são e sempre foram interligados. Deduzimos que, para que ocorra a significativa mudança, o homem necessita conhecer a sociedade em sua essência, captando o conhecimento sensorial e científico para que compreenda as repercussões dos fenômenos do mundo material.

Deste modo, a educação, e nela a educação superior, constitui-se um direito inalienável do homem e um dos meios para conduzi-lo à razão, já que o homem se constrói dentro da realidade. Recorremos a Monteiro (2003), quando afirma que todo ser humano tem direito à educação, que incide no direito à “liberdade de aprender e de aprender com liberdade”. No entanto, percebemos que a sociedade contemporânea arroga-se o “direito de privatizar” a educação e a liberdade de aprender é subsidiada pelos interesses do mercado, e aprender com liberdade, somente aos economicamente abastados.

Remetemos a Rawls (2003, p. 60) para perceber sua compreensão em relação à sociedade, que deveria ser estruturada através da equidade e da cooperação mútua dos indivíduos que nela vivem, pois “cada pessoa tem o mesmo direito irrevogável a um esquema plenamente adequado de liberdades básicas iguais que seja compatível com o mesmo esquema de liberdades para todos”. O autor utiliza o termo “igualdade equitativa de oportunidades”, para denominar que cargos públicos e posições sociais devem estar disponíveis a todos, ou seja, todos devem ter a chance de acesso a eles. Ele ainda afirma que “a sociedade também tem de estabelecer, entre outras coisas, oportunidades iguais de educação para todos independentemente da renda familiar” (RAWLS, 2003, p. 62)

Nos países latino-americanos, o aumento da classe subalterna⁶ sempre foi econômica e socialmente determinado, reflexo da formação social capitalista, e o Brasil ainda revela um nível de disparidade elevado. Nos últimos anos, no entanto, houve melhorias nas condições de vida das pessoas que

⁶ Simionato revela que, a categoria "subalterno" e o conceito de "subalternidade" têm sido utilizados, contemporaneamente, na análise de fenômenos sociopolíticos e culturais, geralmente para descrever condições de vida de camadas de classe em situação de exploração ou destituídos de meios para uma vida digna. No entanto, ao tratar das classes subalternas, segundo o pensamento gramsciano, exige, em síntese, mais do que isso. Trata-se de recuperar os processos de dominação presentes na sociedade, desvendando "as operações político-culturais da hegemonia que escondem, suprimem, cancelam ou marginalizam a história dos subalternos". Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-49802009000100006&script=sci_arttext>. Acesso em 24 de julho, 2013

ficam à beira do sistema educacional, estabelecidas pela importância de expandir oportunidades de acesso ao conhecimento formal, que possibilita o desenvolvimento pessoal, social e profissional das pessoas, como parte do processo produtivo da sociedade.

Observamos que a partir dos anos 1990, houve uma enorme expansão de Instituições de Ensino Superior (IES) privadas. Já a partir dos anos 2000, houve uma tentativa de democratizar o acesso a estas instituições, como o Programa Universidade para Todos (ProUni) e a Lei de Cotas. Na primeira metade da década de 1990, segundo Neves (2008, p. 52), a educação brasileira redefiniu, pouco a pouco, seus objetivos e se transformou em um “instrumento de disseminação de um conjunto de elementos cognitivos e comportamentais destinados a aumentar a competitividade e a produtividade empresariais nessa nova fase do capitalismo monopolista”. A autora ainda aponta que as muitas possibilidades e facilidades de acesso ao nível superior contribuem para concretizar a tendência à privatização da educação, o que pode repercutir na ampliação do processo de mercantilização da educação superior.

Ao discutirmos e refletirmos sobre educação ao longo do curso de Mestrado em Educação e durante a pesquisa da RIAIPE3, uma das questões que chamou a atenção foi o número de pessoas fora da idade “adequada” e em descompasso com o nível escolar desejado no Brasil. Essa questão ainda que materializada como meta no Plano Nacional da Educação (PNE) 2001/2011, e que previa acesso à IES para 30% dos jovens, com idade entre 18 e 24 anos, não se concretizou. Nos chama a atenção o fato de somente 14,4% chegaram àquele nível de ensino, conforme dados do INEP (2009)⁷.

Nesta dissertação, temos o intuito de nos debruçar sobre esta problemática, que remete às seguintes perguntas: Qual é o conceito de Educação Superior e de universidade? Que concepção de universidade e, em qual contexto se insere? Quais os fatores que tardam o acesso do brasileiro à escola, à educação e ao conhecimento? Seria este problema um reflexo histórico da desigualdade e da dificuldade de acesso ao Ensino Superior?

⁷ Dados disponíveis no Resumo Técnico, disponível em: < www.mec.gov.br >

Políticas de acesso colaboram com o aumento do ingresso de jovens na universidade? Sustentadas nesta inquietação, nos atemos à seguinte problemática: O que ocorreu para que apenas 14,4% dos jovens brasileiros, entre 18 e 24 anos, acessassem o Ensino Superior, sendo que a previsão do PNE 2001/2011 era de 30%? Houve ampliação no acesso com a expansão das IES privadas? E, havendo, esse aumento se deu somente nas IES privadas, ou também nas públicas?

Assim, o objetivo deste estudo é compreender o acesso e permanência nas IES brasileiras, e os rebatimentos de algumas políticas, dentre as quais o ProUni e o Programa de Ações Afirmativas: Lei de Cotas. Nesta perspectiva, suscita nossa inquietação a expansão das IES privadas, como resultado do vazio deixado pela falta de iniciativa dos governos, estaduais e federais, nos anos 1990, com a paralisação da expansão das IES públicas. Também nos interessa investigar se as políticas educacionais (ProUni e Cotas) contribuem para que a população economicamente carente atinja o nível superior de ensino. Devido aos limites desta dissertação, optamos por nos deter apenas nas seguintes políticas de acesso: Programa Universidade para Todos (ProUni) e Programa de Ações Afirmativas pelas Cotas na universidade. Sabemos que existem outras políticas, como Acessibilidade na Educação Superior (Programa Incluir), Programa IES- MEC/BNDES, Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (Fies), dentre outras⁸, mas não nos aprofundaremos neste estudo.

Definimos como objetivos específicos:

- Analisar o processo histórico da Educação Superior e da Universidade no Brasil, com destaque para o acesso e a permanência de jovens nesse nível de educação, hoje (2009 a 2011);
- Analisar os fatores que contribuem para o não acesso ao Ensino Superior, como a exclusão socioeconômica, o analfabetismo, a não conclusão da Educação Básica e o pequeno número de vagas disponíveis;
- Identificar política de ação afirmativa, como política de inclusão, com destaque ao Sistema de Cotas;

⁸ Outros programas disponíveis em: < www.portal.mec.gov.br >

- Discutir o acesso e permanência, com foco na concessão de bolsas de estudos do Programa Universidade para Todos (ProUni), como medida para as políticas de acesso;

- Buscar elementos, em leis, decretos e estudos que contribuem para a garantia e a ampliação do direito à Educação Superior.

Nos limites deste estudo, faremos uma recapitulação histórica da Educação Superior e da universidade no Brasil, com relevância para alguns acontecimentos que influenciaram a concepção da universidade. Iniciaremos com uma abordagem sobre a origem tardia da criação da universidade no Brasil. Revisamos o Brasil Colônia, República, pelo período Vargas, pelo Nacional Desenvolvimentista, pela Ditadura Militar de 1964, quando a política educacional intensificou o processo de expansão das Instituições de Ensino Superior (IES) no país. Nessa busca passamos pelo processo de promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil (CF-1988) e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996). Isso ocorreu nos governos do Presidente José Sarney (1985- 1990), do Presidente Fernando Collor de Mello (1990 – 1992), do Presidente Itamar Franco (1992-1995), do Presidente Fernando Henrique Cardoso - FHC (1995 – 2003) e pela tentativa de democratização de acesso ao Ensino Superior do Governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003 – 2011), com reflexos no Governo da Presidenta Dilma Rousseff (em exercício). Será feita uma análise documental da Política Educacional, em Leis e Planos, numa tentativa de compreender os fatores que influenciaram o acesso e a permanência no Ensino Superior no Brasil, como propostas de ampliação da educação superior (notadamente pelo setor privado), consolidadas no Governo Fernando Henrique Cardoso (FHC), e ainda mantidas no Governo de Luiz Inácio Lula da Silva (Lula).

A privatização da Educação Superior foi estimulada no governo FHC. O movimento da iniciativa privada para competir com o público na expansão das IES foi vitorioso com a aprovação e promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB- Lei n. 9.394/96), lei complementar da CF-1988. Ainda que na Constituição a formulação do artigo 207 traduzisse uma concepção de universidade de ensino, pesquisa e extensão, expressão das

lutas do movimento social organizado (estudantes e professores, entre outros), a LDB, ao tratar das IES retrocedeu. O intuito dos parlamentares do Congresso Nacional (privatistas na maioria) foi o de atender ao “clamor” da iniciativa privada, aprovando artigos para a IES que favoreciam esse setor da sociedade. A LDB possibilitou, assim, a significativa ampliação das IES privadas, como se expressa a seguir:

Art. 7º: O ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições: I - cumprimento das normas gerais da educação nacional e do respectivo sistema de ensino; II - autorização de funcionamento e avaliação de qualidade pelo Poder Público; III - capacidade de autofinanciamento, ressalvado o previsto no art. 213 da Constituição Federal. (Brasil, 1996);

O governo de Lula (2003-2011) criou mecanismos e ações para possibilitar o acesso, das camadas economicamente desfavorecidas da população brasileira, ao ensino superior, entre eles, o sistema de cotas e o Programa Universidade Para Todos (ProUni). O governo Dilma Rousseff (em exercício) dá continuidade, mantendo e ampliando as políticas do governo Lula, ainda que a expansão privada ainda supere expansão pública.

Ao abordarmos a expansão das universidades, não podemos deixar de mencionar a Reestruturação e Expansão das Universidades Federais, o REUNI, que desde o início da expansão, em 2003, até 2011 possibilitou a ampliação de vagas e a criação de novos cursos de graduação. No entanto, embora a expansão do ensino superior público atinja diretamente no aumento do acesso nas universidades através do aumento de vagas, não nos aprofundaremos na análise da repercussão do REUNI como política de acesso, devido aos limites deste estudo.

Percebemos, como já explicitado, que a partir dos anos 1970, anos da Ditadura Militar em que vigorava a Lei nº 5.540/1968, repercutindo na expansão da privatização do governo FHC, o amplo interesse do setor econômico e de organismos internacionais nas discussões de políticas educativas, ampliando suas ações na Educação Superior. Este interesse está de acordo com os desígnios da modernização capitalista conservadora, que manteriam o país numa rota de desenvolvimento associado aos grandes

capitais mundiais (MINTO; MINTO, 2012). Nessa perspectiva, Bourdieu (2011, p. 70) destaca que “o campo universitário reproduz na sua estrutura o campo do poder cuja ação própria de seleção e de inculcação contribui para reproduzir a estrutura”.

CAMINHOS METODOLÓGICOS:

A realização desta pesquisa, compreendida como um trabalho acadêmico que se autointitula crítico, fundamenta-se em categorias marxistas, por entender que a educação e, no presente estudo a educação superior e a universidade, tem como principal objetivo a formação humana para o trabalho.

Apresentamos neste estudo, numa perspectiva marxista, a importância da formação universitária para o trabalho segundo a formação omnilateral, que é exposta como uma categoria que enfatiza o trabalho como princípio educativo, pois indica a união entre educação e trabalho. No entanto, o trabalho pode ser contraditório, ao compararmos com o sentido histórico, sob a perspectiva capitalista, na qual o trabalho subordina e aliena:

Considerando a centralidade do trabalho nas dimensões ontológicas e históricas, nas quais se constituem processos contraditórios de construção e de alienação de sujeitos sociais, podemos entender a categoria trabalho como fonte de produção e apropriação de conhecimentos e saberes, portanto, princípio educativo. A educação, tendo o trabalho como princípio educativo (Gramsci, 1979), é processo histórico de humanização e de socialização competente para participação na vida social e, ao mesmo tempo, processo de qualificação para o trabalho, mediação a apropriação e construção de saberes e conhecimentos, de ciência e cultura, de técnicas e tecnologia (FILHO; QUELUZ, 2005, p.21).

Na perspectiva dialética, Gaudêncio Frigotto (2005) propõe o trabalho como parte essencial da ontologia do ser social, em que:

A aquisição da consciência se dá pelo trabalho, pela ação sobre a natureza. O trabalho, neste sentido, não é emprego, não é apenas uma forma histórica do trabalho em sociedade, ele é a atividade fundamental pela qual o ser humano se humaniza, se cria, se expande em conhecimento, se aperfeiçoa. O trabalho é a base estruturante de um novo tipo de ser, de uma nova concepção de história. (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p.4)

Utilizaremos como procedimento metodológico, a análise bibliográfica, análise documental e dados quantitativos oficiais. A pesquisa bibliográfica se constituiu no esboço para o levantamento de obras de referência, dissertações e teses de doutorado. Para Rocha e Deusdará (2005, p. 308), a análise do conteúdo bibliográfico busca “explicitar os rumos assumidos pelas práticas linguageiras de leitura de textos no ‘campo das ciências’”. Ao decidir por esta análise a intenção aspirada foi de garantir a legitimação que acarreta a meditação sobre um pressuposto.

A análise de documentos, segundo Triviños (1987), é caracterizada como um estudo descritivo, que possibilita ao investigador reunir uma vasta quantidade de informações referentes a leis de educação, processos escolares, planos de estudos, etc. Para a análise das políticas de acesso e permanência, os documentos e dados legitimados são fontes de informação necessárias nas evidências de consolidação das ações políticas e educativas e de seus resultados. Gatti (2007) afirma a importância dos dados com que trabalhamos na pesquisa, que poderiam ser desde medidas que tomamos a depoimentos e entrevistas, diálogos, discussões, observações, dentre outros, que geram algum conhecimento para a compreensão do problema levantado.

As fontes documentais utilizadas foram: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/ 96), os Planos Nacionais da Educação: PNE - Proposta da Sociedade Brasileira; PNE 2001-2011, PNE 2011- 2021, Propostas CONAE (2010); documentos oficiais (leis e decretos); documentos oficiais de pesquisa social e estatística: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE), Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD), Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA).

Optamos por coletar os dados quantitativos, focalizando a análise principalmente entre os anos de 2009 e 2011, pela disponibilidade de informações compatíveis nos documentos oficiais daqueles anos, e também por ser o auge das Políticas Educacionais escolhidas para análise desta

pesquisa, já que podemos observar os reflexos e os resultados desde suas implantações.

Esta dissertação está dividida em seis capítulos, considerando a introdução como o Capítulo 1. O Capítulo 2 intitulado “A universidade do Século XXI”, aborda a concepção de Educação Superior e de universidade, os reflexos da globalização que reconfigura seus interesses na estrutura da Educação Superior. O Capítulo 3, intitulado “Acesso ao Ensino Superior no Brasil e a universidade: do período colonial à ditadura militar”, discute a criação das instituições de ensino superior desde o Brasil colônia até a criação das primeiras universidades, em uma busca de compreender o acesso ao longo da história. O Capítulo 4, intitulado “A reconstrução da democracia nos anos 1980: uma nova concepção de universidade?”, apresenta e discute fatos históricos dos períodos, apresentando o processo democrático da elaboração e aprovação da Constituição Federal de 1988 e o processo de elaboração e promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) em suas propostas e os reflexos na Educação Superior, além dos Planos Nacionais de Educação (PNE) com suas metas para o acesso à Educação Superior. O Capítulo 5, intitulado “Acesso e Permanência na Educação Superior: fatores que contribuem para o não acesso”, aborda alguns dos muitos problemas que influenciam no baixo número de alunos que chegam ao nível superior, e optamos por discutir o analfabetismo, o atraso escolar, a situação socioeconômica da população brasileira e o Ensino Médio como antecedente do nível superior. O Capítulo 6, intitulado “Acesso e permanência na Educação Superior: políticas de inclusão” discute as Políticas de Acesso selecionadas como objeto deste estudo o Programa Universidade para Todos (ProUni) e as Políticas de Cotas, e os reflexos destas na tentativa de democratização da Educação Superior.

2. A UNIVERSIDADE NO SÉCULO XXI

No Brasil das últimas décadas, houve um crescimento da demanda pela educação superior e é principalmente no ensino privado que a expansão de oferta de vagas tem ocorrido. Coêlho (2003, p. 117) expõe sua preocupação em termos de qualidade nesse novo contexto, em relação aos cursos e a postura das instituições, “acompanhado de uma preocupação generalizada, em certos setores do Estado e da sociedade civil, com a avaliação e com os limites da flexibilização e da regulação, na tentativa de salvar uma certa qualidade que parece comprometida”. No entanto, essa preocupação, pressionada pelo Banco Mundial, cria mecanismos de avaliação com falsos pressupostos, por não acompanhar as instituições em seus distintos contextos, nem no sentido do ensino, pesquisa e da própria instituição ela é realizada, segundo o autor supracitado, de maneira inflexível e generalizada.

Como existem e sempre existiram poucas vagas e poucos alunos também que se inscrevem para a seleção via exame de vestibular, de caráter elitista, os diferentes governos nos anos de 1990 (Collor, Itamar Franco, Sarney e FHC), em especial no governo de FHC, numa tentativa de avaliar as universidades para estabelecer “*rankings*” nas públicas e privadas, desviava a atenção das poucas vagas para a “Qualidade da Educação Superior”, medida pela suposta “avaliação” que, no entanto, consistia em mecanismos propostos pelo Banco Mundial no intuito de mascarar e desviar a atenção do verdadeiro problema – acesso à universidade pela democratização das vagas.

Isso se configurou pelos novos procedimentos de implementação para sistematizar a avaliação de cursos e de instituições, que foram instituídos pelo MEC através da Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995, que estabelece o Exame Nacional de Cursos – atual ENADE. Iniciado em 1996 para avaliar o ensino de graduação a partir do desempenho dos estudantes, esta avaliação tem caráter simplificado e unilateral. Entendemos que a avaliação pode ter variados entendimentos e métodos, mas que basicamente constitui a análise de um objeto seguido de um conceito sobre sua situação presente, que permite qualificar, em específico, uma pessoa ou um sistema institucional.

Nesta perspectiva, discutiremos, neste capítulo, a concepção da

Educação Superior e os rebatimentos das novas demandas da globalização na Educação e, nela, a Universidade brasileira do século XXI.

2.1 A Universidade no âmbito da Educação Superior

Entender o nível da Educação Superior no Brasil é uma tarefa difícil, pois há uma enorme diversificação e complexidade de organização deste nível de ensino, com sua natureza pública ou privada, influenciada pelo contexto social, político, econômico e cultural. Significa abrir inúmeras possibilidades de discussões em diversos contextos e períodos históricos, nos quais a universidade reflete conceitos, valores e inúmeros fatores da sociedade em que está inserida.

A universidade é uma referência no nível de Ensino Superior que tem por base a indissociabilidade entre o Ensino, a Pesquisa e a Extensão. Após 1996, com a nova LDB (Lei nº 9.394) há uma promoção, flexibilização e diversificação da Educação Superior. Assim, o nível superior deixa de ser tratado como “Ensino Superior” e passa a ser “Educação Superior”. Desse modo, a universidade deixa de ser o modelo único de nível superior e passa a ser incorporada às instituições caracterizadas pela excelência do ensino, desconsiderando a pesquisa.

Para termos uma percepção do impacto da privatização desse nível de ensino, basta buscar ao começo dos anos 1990, início do governo FHC o número de Instituições de Ensino Superior (IES) privadas, e comparar com o período final, início dos anos 2000: Em 1995, há um ano da LDB, haviam 894 IES, sendo 684 privadas e 210 públicas. Em 2002, eram 1.637 IES, sendo 1.442 privadas e 195 públicas.

Já em 2011, havia 2.365 IES no Brasil, e, do total, 2.004 (ou 84,7%) são faculdades, 190 (ou 8%) são universidades, 131 (ou 5,6%) são centros universitários e 40 (ou 1,7%) representam o total de institutos federais de educação, ciência e tecnologia (IFs) e de centros federais de educação tecnológica (Cefets).

Mesmo com a diversificação, a universidade continua a ser referência quantitativa no número de matrículas. Dados do Inep mostram que, em 2011, foram 3.632.689 matrículas nas universidades, 921.019 nos Centros Universitários, 2.084.671 nas Faculdades e 101.626 nos IFs e Cefets.

O Ministério da Educação classifica as Instituições de Ensino Superior entre Públicas (Federais, Estaduais e Municipais) e Privadas, definidas a partir da manutenção do financiamento e caráter administrativo. O sistema de ensino superior público é mantido pelo poder federal, estadual e municipal.

As instituições caracterizadas como federais são financiadas pelo governo federal e o ensino é gratuito. As instituições caracterizadas como estaduais também dispõem de ensino público e gratuito e são financiadas pelo governo estadual. Todavia, nem todos os estados têm instituições dessa natureza. Já as instituições municipais são em parte, financiadas pelo governo municipal, sendo caracterizadas como ente jurídico público de direito privado, existem em número muito inferior em relação às outras categorias de IES.

As instituições de ensino superior privado são, em sua maior parte, financiadas pelo pagamento de mensalidades dos alunos. Podem também ser membros de ordem religiosa, como as Pontifícias Universidades Católicas (PUCs).

Para alcançar uma consistência significativa nesta pesquisa e para enfatizar a importância da formação de jovens, na idade desejável para o nível superior de qualidade, fez-se necessário estabelecer um recorte na organização deste texto. Portanto, a abordagem do tema proposto privilegiará a universidade como foco desta análise, como instituição referência da Educação Superior, em sua concepção histórica e função social.

A universidade, compreendida como espaço de produção do conhecimento científico, por meio da investigação, busca atender necessidades do contexto em que está inserida, como parte integrante da realidade histórica e sociocultural e com o objetivo de promover cientificidade, o saber, a teoria e a invenção, no âmbito da socialização do saber e do compartilhamento para a sociedade (FÁVERO, 2003).

No Brasil, o nível superior de ensino passou por várias reformas, planos e discussões. Atualmente as políticas educacionais apontam numerosos

desafios, como as desigualdades regionais, a qualidade, a disparidade da quantidade de profissionais qualificados atuando na Educação Superior, etc. Somente nas primeiras décadas do século XX é que a universidade foi constituída, sob a influência de dois modelos modernos: o francês, ou Napoleônico⁹ – que marca a organização da Universidade do Rio de Janeiro (Universidade do Brasil), e alemão, ou Humboldtiano¹⁰, representado pela Universidade de São Paulo (USP).

A universidade que almejamos deveria se pautar na tríade entre ensino, pesquisa e extensão, que materializa suas finalidades no campo da autonomia universitária. Para perceber o conceito científico e o papel da Universidade como instituição social, Bollmann e Carvalho (2009, p.32) dizem que:

O conceito de Universidade está imbricado na acepção de instrução cuja finalidade precípua é a produção autônoma do conhecimento. As possibilidades para uma universidade que incorpora a indissociabilidade são grandes, no sentido de que ensino, pesquisa e extensão irão exercer seu papel na sociedade. (IDEM)

Percebemos que a universidade deve ser um espaço social, que contribui com a aprendizagem e a consolidação do pensamento crítico apto a administrar soluções que possam colaborar para o saber, e a utilização do conhecimento construído na universidade deve estar disponível a toda a sociedade. No entanto, deparamo-nos com concepções contraditórias sobre esse conhecimento, que, segundo Neves (2008, p. 9), pode ser utilizado para o “atendimento ao mercado do conhecimento e do conhecimento para o mercado”.

A universidade deve respeitar o princípio da autonomia universitária, caracterizado pela produção do conhecimento independente, produção esta

⁹O modelo Napoleônico de universidade é caracterizado por escolas isoladas e profissionalizantes, com dissociação entre ensino e pesquisa, e de ampla centralização estatal.

¹⁰ O modelo Humboldtiano de universidade é caracterizado por destacar principalmente a pesquisa como função primordial, ao lado do ensino, concebendo livremente o trabalho científico sem quaisquer imposições e aprofundando em sua essência. O termo Humboldtiano vem de Wilhelm von Humboldt, fundador da Universidade de Berlim (ou Humboldt-Universität), foi funcionário do governo, diplomata e filósofo, particularmente reconhecido como o “pai” do sistema educacional alemão, que serviu de modelo para várias universidades em outros países.

conduzida através das inter-relações das atividades sociais estabelecidas, que resultam nas condições da própria sobrevivência e preservação do ser humano. A concepção de autonomia, no sentido da autonomia universitária, é tratada por Chauí (2001, p. 183), quando retoma o significado de “autor da própria norma”, ou seja, da universidade ser regida não apenas por suas próprias normas, por decisões democráticas de sua representante, mas também “assegurar critérios acadêmicos para a vida acadêmica e independência para definir a relação com a sociedade e com o Estado”. Esta concepção contribui para uma formação voltada à liberdade de pensamento e se mostra oposta à lógica da exploração e dos princípios mercantilistas, que tem a universidade como comércio de diplomas e diplomados para atuar de acordo com as demandas do mercado.

Para ampliar essa compreensão, novamente nos apoiamos em Chauí (2001, p.177), que discute a Reforma do Estado Brasileiro (por volta dos anos 1970), relacionada à ação da economia política neoliberal, em que substitui o termo direito pelo termo serviço, e “exclui as exigências democráticas dos cidadãos ao seu Estado e aceita apenas as exigências feitas pelo capital ao seu Estado”. Esta autora destaca ainda a influência da Reforma na universidade:

Quando, portanto, a Reforma do Estado transforma a educação de direito em serviço e percebe a universidade como prestadora de serviços, confere um sentido bastante determinado à ideia de autonomia universitária, e introduz o vocabulário neoliberal para pensar o trabalho universitário, como transparece no uso de expressões como “qualidade universitária”, “avaliação universitária” e “flexibilização da universidade”. (2001, p.182)

A universidade, instituição social, reflete uma contradição em relação à concepção de produção autônoma e de formação omnilateral, e discutir o que é a universidade, nessa perspectiva, significa discutir os rumos que vem tomando atualmente as políticas públicas sociais.

Borja discute o amplo papel da universidade do século XXI, que é de:

[...] comprometer-se ativamente com o futuro de maneira a reconciliar a ciência com a ética e a levantar seu pensamento e sua voz acima da desorganização geral, da degradação de valores, do crescimento desenfreado de injustiças, do

desencanto da pós- modernidade, da subcultura das imagens da televisão e da presença da vídeo- política, que substituíram a inteligência pela fotogenia, a personalidade pela imagem, a realidade pela aparência, a verdade pela verossimilhança, o discurso pelo estilo, o conteúdo pela forma e a consistência de ideias pela eufonia. (BORJA, 2002, p. 30).

O rumo da sociedade conduz e reflete na universidade. Gottifredi (2002, p. 113) revela que a formação superior e a universidade “nunca tiveram tanta importância na inserção de nossas nações em espaços regionais como neste mundo globalizado”.

No contexto da globalização, que explicitaremos no tópico a seguir, a universidade se expressa numa “nova concepção” de organização social, que se distancia da sua função de instituição social. Marilena Chauí discute a diferença entre instituição social e organização social a partir de Michael Freitag em *Le naufrage de l’université*, mencionando a Escola de Frankfurt, em que

[...] uma organização difere de uma instituição por definir-se por uma outra prática social, qual seja, a de sua instrumentalidade[...] a instituição aspira a universalidade. A organização sabe que sua eficácia e seu sucesso dependem de sua particularidade[...]. A instituição tem a sociedade como seu princípio e sua referência normativa e valorativa, e a organização tem apenas a si mesma como referência, num processo de competição com outras que fixaram os mesmos objetivos particulares. (CHAUÍ, 2001 pg. 187).

Desvirtua-se, portanto, da concepção de instituição social, pela corrente de pensamento neoliberal, direcionada primordialmente à lucratividade e ao sentido de resultados práticos e imediatos, impostos pelas demandas mercantilistas da sociedade contemporânea.

2.2 Os rebatimentos da globalização na Educação e na Universidade

A educação (e nela a universidade) pode absorver processos de reprodução nos contextos sociais, advindos de um cenário de mundo globalizado na sua abrangência política, cultural, econômica.

As percepções sobre a realidade que o Brasil e o mundo vêm percorrendo dizem respeito principalmente à disposição do capital em conduzir,

entre outros setores, a educação e o trabalho, fortalecendo a conexão entre capital e trabalho em uma sociedade materializada com base nos moldes capitalistas, como mostra Lima (2008, p. 57):

Com o desenvolvimento do capitalismo em nosso país, a expansão do acesso à educação passou a ser uma exigência do próprio capital, seja de qualificação da força de trabalho para o atendimento das alterações produtivas, seja para difusão da concepção de mundo burguesa sob a imagem de uma “política inclusiva”.

Recorremos a Mészáros (2009, p. 44) ao expor a ligação entre os processos educacionais e os processos sociais. Para se ter uma reformulação significativa da educação é preciso que a transformação social corresponda às novas formulações. Assim, se temos uma formação social estruturada pelas desigualdades, em um Estado capitalista fortemente consolidado, a educação não há de ser muito diferente, sendo incapaz, por si só, de prover uma alternativa emancipatória nesta sociedade, em que uma das principais funções é reproduzir o conformismo:

As instituições formais de educação certamente são uma parte importante do sistema global de internalização. Mas apenas uma parte. Quer os indivíduos participem ou não [...] das instituições formais de educação, eles devem ser induzidos a uma aceitação ativa [...] dos princípios reprodutivos orientadores dominantes na própria sociedade, adequados a sua posição na ordem social, e de acordo com as tarefas reprodutivas que lhes foram atribuídas. (MÉSZÁROS, 2009, p. 44).

Para entendermos os rebatimentos da globalização na educação, é necessário fazer uma leitura das profundas mudanças ocorridas na contemporaneidade, reflexo da expansão econômica e da mundialização capitalista (principalmente a partir dos anos setenta) e que reconfigura o tempo e o espaço das sociedades atuais.

Chesnais (1996, p. 23) define o termo “global” (utilizado inicialmente em matéria de administração de empresas, por grandes grupos industriais) para transmitir mensagens como estas:

Em todo lugar onde se possa gerar lucros, os obstáculos à expansão das atividades de vocês foram levantados, graças à liberalização e à desregulamentação; a telemática e os satélites de comunicações colocam em suas mãos formidáveis instrumentos de comunicação e controle; reorganizem-se e reformulem, em consequência, suas estratégias internacionais.

Milton Santos (2000, p.19), ao fazer uma leitura de mundo, apresenta a globalização como uma “fábrica de perversidades”, em que o crescimento do desemprego é constante e o salário médio diminui; o aumento da pobreza, da fome e do desabrigo incide na perda da qualidade de vida; doenças e novas enfermidades se instalam e triunfam; a educação perde qualidade e se torna inacessível, espalhando os males morais e espirituais na evolução (negativa) da humanidade.

O autor supracitado apresenta a globalização como o “ápice do processo de internacionalização do mundo capitalista” (IDEM, p. 23), e aponta os fatores que podem explicar a fundamentação da globalização perversa que utiliza o seguinte sistema de técnicas avançadas: “unicidade da técnica, a convergência dos momentos, a cognoscibilidade do planeta e a existência de um motor único na história, representado pela mais-valia globalizada.” (IBIDEM, p. 24)

Assim, a globalização dispõe de um sistema único de técnicas, de ações singulares de produção numa escala mundial, atuando através de um motor único por meio de empresas mundiais. Santos (2000) aponta que o motor único só se tornou possível devido ao patamar de internacionalização, com a mundialização do dinheiro, do crédito, da dívida e do consumo.

Roger Dale (2004, p. 427) expõe a diferença entre “mundial” e “global”, apesar da mesma designação extra nacional dos termos:

A principal diferença relevante entre elas é que a primeira [mundial] conota uma sociedade, ou política, internacional constituída por estados-nação individuais autônomos; o que se pressupõe é essencialmente uma comunidade internacional. “Global”, pelo contrário, implica especialmente forças econômicas operando supra e transnacionalmente para romper, ou ultrapassar, as fronteiras nacionais, ao mesmo tempo que reconstroem as relações entre as nações. (IDEM)

Concordamos com Souza Junior (2010, p. 137-138) quando questiona, a partir da análise marxista, a transição do segundo para o terceiro milênio e

discute as mudanças no mundo do trabalho, dentro de uma averiguação sobre a dinâmica global da ordem sócio econômica:

É época em que o capital financeiro [...] movimenta-se pelo mercado mundial sem obstáculos, favorecido pelos avanços tecnológicos e pelas políticas de desregulação; época em que as novidades científicas e tecnológicas se superam em velocidade surpreendente, época de incríveis avanços nos processos de comunicação e informação; época em que se tornou possível a espetacularização das ofensivas militares mais brutais, através da cobertura midiática global, em tempo real. (IDEM)

Percebemos, ainda, de acordo com Moraes (2003), a época cética e pragmática da sociedade contemporânea; um movimento que marginaliza os debates teóricos no campo educacional, em uma “marcha ré intelectual” e teórica (2003, p. 154) através do recuo teórico, definido nas próprias políticas educacionais.

Os rebatimentos das demandas “globais” nas políticas públicas podem e devem ser atribuídos à estrutura da sociedade, embasada nos moldes capitalistas que as enfraquecem e as entregam a estruturas provenientes do movimento mundial e da centralização do poder aos países hegemônicos. Sampaio Jr (2007) discorre acerca do enfraquecimento dos Estados nacionais que manifestam com força redobrada nas províncias periféricas, decorrente do impulso das economias capitalistas desenvolvidas em abrandar os efeitos devastadores da globalização que, com isso, reforçam a grandiosidade de suas economias e suas estruturas estatais.

A sociedade “globalizada” provoca efeitos nas políticas públicas nacionais, o que leva os países a acionarem medidas de contenção de despesas, reduzindo, assim, os investimentos no setor social. Esta sociedade traz novos meios de exclusão, expostos pela hegemonia neoliberal, contrários a qualquer forma de sociedade igualitária e autônoma que, na visão de Silva, (1997, p. 271), está vitimando pessoas em todo o mundo, através da crescente exclusão social, afligindo países ricos e periféricos, pois “em nome da dita ordem, várias crianças estão morrendo de subnutrição, já são milhares de desempregados e inúmeras pessoas que vivem marginalizadas.”

Com isto, vai-se naturalizando a privatização dos direitos sociais, como educação, saúde, previdência, entre outros.

Um dos marcos deste contexto, e dos processos de reformas da educação, são as concepções formuladas a partir da Conferência Mundial de Educação para Todos¹¹, ocorrida em Jomtien, Tailândia, que resultaram na aprovação de aparatos legais, como o Plano Decenal de Educação para Todos (1993), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996), o Plano Nacional de Educação - 2001-2011, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE/2007), dentre outros.

Nos últimos anos, a discussão sobre educação se intensificou não somente pelos profissionais da área, mas em diferentes espaços, desde o político e econômico até o das organizações sociais de base, dos organismos internacionais, de administradores, enfim, de investidores. Isso se mostra claro pela aprovação das diretrizes conhecidas como Projeto Principal de Educação na América Latina e Caribe - PROMEDLAC V, derivada do PROMEDLAC¹², uma conferência, formada por ministros da Educação preocupados em discutir uma educação internacional que vincule a melhoria da educação com a profissionalização, com investimentos maciços no docente, por meio da formação continuada, melhoria e aperfeiçoamento de materiais pedagógicos. Neste evento, o Banco Mundial teve relevante posição e, segundo Shiroma, Moraes e Evangelista (2007), o interesse do Banco com questões educacionais decorre da existência da pobreza e busca de sua erradicação através da educação e da assistência social.

Interessava por essa via, reafirmar a necessidade da participação do setor privado na educação por trazer melhores resultados, podendo, assim, investir em capital humano na busca do custo-benefício, retornando nos anos

¹¹ A conferência ocorrida na Tailândia, em 1990, reuniu 155 governos, definindo ações para os 9 países com as maiores taxas de analfabetismo: Bangladesh, Brasil, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão, conhecidos por "E9". Todos se tornaram signatários de um acordo que visa articular políticas educativas a partir deste fórum.

¹² Um dos marcos das reformas educacionais nos anos 1990, além da Conferência de Jomtien, foi o PROMEDLAC, que é a reunião de Ministros de Educação convocados pela Unesco, com o objetivo de discutir e analisar o desenvolvimento do Projeto Principal de Educação para a América Latina e Caribe. Em 1991 ocorreu a Quarta Reunião em Quito, considerada pela Clacso (a reunião) o marco mais importante da política de educação da década de 90. (CASASSUS, Juan, 2001 – Cadernos de Pesquisa, n.114, p. 7 – 28, novembro/2001). Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n114/a01n114.pdf>>.

1990, a teoria do capital humano dos anos 1970. As autoras ainda comentam a concepção de educação naquele evento, com papel fundamental na redução da pobreza, na manutenção da economia e na evolução tecnológica, já que o conhecimento se torna obsoleto diante da velocidade com que a informação é (re)produzida. Ora, a prioridade da educação vem a ser moldada dentro de uma capacidade adaptável, e formar um sujeito apto a adquirir conhecimentos sem dificuldades, exigida pela demanda do mercado econômico, não é tarefa fácil.

Percebemos que o Estado brasileiro, historicamente ligado aos interesses dos setores privados representados pelas elites dominantes, é caracterizado pela adesão a um modelo econômico baseado em políticas de ajuste estrutural, orientadas pelos organismos internacionais de crédito, tais como o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), e a Organização Mundial de Comércio (OMC) (SHIROMA, MORAES, EVANGELISTA, 2007). A extensão dessas políticas alcança todos os setores, trazendo como consequência o transpasse que transforma benefícios garantidos pelo Estado em meros serviços fornecidos por empresas privadas.

Segundo Neves (2008, p. 116), os organismos internacionais designam à educação superior, na sociedade do conhecimento, a tarefa de formar “intelectuais urbanos”, que ensinem o consenso dessa “nova” sociedade de acordo com as demandas capitalistas, não só na fábrica, mas em toda a sociedade.

A função da educação superior, segundo o Banco Mundial (2000, p. 49), é refletir e promover uma sociedade civil aberta baseada na meritocracia, em que a Instituição de Ensino Superior serve de modelo e incentivo para a sociedade moderna.

A educação superior contribui para o surgimento de cidadãos ilustrados que são imprescindíveis para a democracia, objetivo que se alcança, inculcando as normas e as atitudes pertinentes nos próprios estudantes que mais tarde chegarão a ser os professores, advogados, jornalistas, políticos e líderes empresariais, cujas práticas estenderão a cidadania ilustrada a toda a sociedade. (BANCO MUNDIAL, 2000, p. 49))

Entretanto, será esta a concepção de Educação Superior que a sociedade brasileira necessita? A meritocracia seria possível, em uma sociedade civil socioeconomicamente desigual, como é a brasileira?

No Brasil, as chances e as formas de acesso às instituições públicas de ensino superior estão mais próximas dos estudantes que “respondem” às condições de escolarização obtida numa trajetória escolar mais próxima à dos estudantes de origem socialmente favorecida, o que leva às políticas de acesso, com a intervenção dos processos seletivos e avaliativos, conservam as desigualdades socioeconômicas e culturais (PEREIRA, 2006).

Assim, ao observarmos a sociedade em seu viés econômico, social e político, percebemos o desafio que é compreender o papel do ensino superior como parte de um sistema complexo, dual e desigual. Desta forma, como a educação superior exerceu sua função na recente história, com menos de cem anos de sua existência no nosso país? Como a educação superior, e nela a universidade, consolidou-se no Brasil? Ela sempre foi caracterizada por ser uma instituição elitizada e de acesso desigual? Diante destes questionamentos, fizemos um levantamento histórico da gênese da Educação Superior brasileira, a criação das primeiras IES e universidades, que rebate no nível de ensino que temos hoje no país.

3. O ACESSO AO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL E A UNIVERSIDADE: DO PERÍODO COLONIAL À DITADURA MILITAR

Para compreender o acesso ao ensino superior no Brasil, devemos considerar que, historicamente, esse nível de ensino se constituiu como um “privilégio” das classes mais abastadas. No entanto, ao que parece, esse privilégio continuou ao longo de todo o período da história do Brasil, haja vista que na Colônia Brasileira a universidade era inexistente e somente a elite (ou seja, brancos e ricos) acessava o nível superior. Somente em 1808, com a mudança da família real portuguesa para Brasil, é que se inicia a criação de instituições isoladas de ensino superior, com o intuito de formar profissionais – podemos dizer que nesta época inicia-se a “história” do Ensino Superior, não da universidade.

A partir de 1837 todos os alunos concluintes do Colégio Pedro II poderiam ingressar em qualquer instituição superior do Império. Durante a República, o ingresso de alunos secundários ao ensino superior se expandiu, até 1911, quando exames de admissão foram implantados para o acesso e em 1925 foi fixado um número de vagas por curso nas instituições superiores. Neste período, surgem as primeiras universidades, a Universidade do Rio de Janeiro (1920), a Universidade de Minas Gerais (1927) e a Universidade do Rio Grande do Sul e a Universidade de São Paulo (1934).

Já no período ditatorial de Getúlio Vargas (1937 a 1945), houve esforços para que houvesse expansão do ensino superior, com traços do modelo desenvolvimentista, enfatizando a formação profissional.

Finalmente, no período da Ditadura Militar, a Lei nº 5.540, de 1968, em nome do modelo tecnicista, edifica uma reforma educacional compatível com o modelo econômico vigente. Mesmo havendo uma expansão nesse período, o número de vagas na universidade ainda era muito pequeno.

A seguir, nos deteremos no percurso histórico do acesso ao Ensino Superior e à universidade.

3.1 Da Colônia à República

A história da educação superior brasileira e do acesso a esse nível de ensino é tardia, marcada por uma elitização que permanece longe de ser um sistema democrático, público e autônomo. As Instituições profissionalizantes superiores foram criadas apenas no século XIX, e a universidade somente fora consolidada quatro séculos após o início da colonização portuguesa, no século XX. Para esta pesquisa, ressaltamos a história da educação superior em busca de realizarmos uma comparação sobre a evolução do acesso e da permanência discente ao longo da história, em um entendimento da criação da universidade, reformas e mudanças. Assim, perguntamos: houve grandes mudanças, ao longo da história da Educação Superior brasileira, em relação ao acesso e permanência?

Ao final do século das Conquistas, o Brasil estava atrasado se compararmos com os países de colonização espanhola que, no período, possuíam 06 universidades e, no período de suas independências, contavam com 19. Na Argentina, por exemplo, a educação superior teve sua história iniciada em 1613 e a primeira universidade em 1622, a Universidade de Córdoba, decisão do Papa Gregório XV e do Rei espanhol Felipe III, através do Estatuto de Universidade (CATANI, 2007)¹³. E já possuía a capacidade de conferir os graus acadêmicos relativos aos cursos de Artes e Teologia.

O ensino superior no Brasil decorreu somente com a vinda da Coroa portuguesa, 308 anos após o descobrimento, e era de caráter profissionalizante não- universitário. Segundo Oliven (1989, p. 60), ocorreram, durante o império, tentativas de criação de instituições de ensino superior inspiradas em modelos de universidade centralizador, mas os projetos propostos ao governo não receberam apoio para se consolidar, permanecendo as faculdades isoladas de caráter profissionalizante.

Os estudantes brasileiros da elite, durante o período colonial, tinham que se deslocar até Portugal ou outros países europeus para receberem sua formação superior. Após concluir seus estudos menores, geralmente se deslocavam à Universidade de Coimbra, e nela se graduavam em Teologia,

¹³ Trabalho apresentado na 28ª ANPED. Disponível em: <<http://www.anped11.uerj.br/28/index.htm>> Acesso em 12 de Abril, 2013.

Direito Canônico, Direito Civil, Medicina e Filosofia. Assim, durante o período colonial, o acesso aos cursos superiores era caracterizado pela classe social e etnia, já que os ingressantes eram ricos e brancos. De acordo com Zotti (2004), as instituições escolares eram de domínio da classe dirigente, pois articulavam os interesses da metrópole e das atividades coloniais. Para Portugal garantir a dependência econômica, era essencial a dependência política, e para isso, a dependência cultural era indispensável.

Em 1808, a corte portuguesa é obrigada a deixar Portugal para escapar da invasão de Napoleão Bonaparte que havia chegado ao reino. “Protegida” pela Inglaterra, com a qual mantinha uma dependência econômica, a família real portuguesa mudou-se para o Brasil, em frotas (escortados por navios ingleses) que transportaram tesouros da coroa, militares, eclesiásticos, alta burguesia, dentre outros e a sede do Reino transfere-se para a Colônia.

As instituições de ensino, até então “proibidas” na Colônia, começavam a ser necessárias como instituições econômicas, administrativas e culturais, como também a ruptura do pacto colonial. Foram criadas cátedras isoladas de ensino superior, em vez de universidades, apenas com o intuito de formar profissionais: em Salvador, o curso de Cirurgia, Anatomia e Obstetrícia; no Rio de Janeiro, devido à mudança da Corte para a cidade, uma Escola de Cirurgia, Academias Militares e a Escola de Belas Artes, também o Jardim Botânico, o Museu e a Biblioteca Nacional.

Essa abertura leva D. João VI a adotar novas medidas políticas, e Zotti (2004) distingue que, pela primeira vez, a educação no Brasil passa a condizer com as necessidades reais da nação, através da criação de cursos superiores isolados e profissionalizantes, que pretendiam formar profissionais liberais, apesar da educação ainda manter uma característica colonial tradicional.

Com a independência do Brasil, em 1822, o príncipe Regente Dom Pedro I criou dois cursos de Direito: um em Olinda e outro em São Paulo. Em 1874 o ensino de Engenharia passou a ser exercido no Rio de Janeiro, na Escola Politécnica, e um ano depois, na Escola de Minas, em Ouro Preto. O ensino superior brasileiro se desenvolveu a partir das faculdades isoladas, quadro até hoje em vigor, pois ainda existe um número expressivamente

grande de faculdades (2.025 em 2010) e um número muito pequeno de universidades – 190 em 2010, segundo o INEP.

Para admissão nas escolas superiores era necessária a aprovação nos “exames de estudos preparatórios”, ou “exames preparatórios” que poderiam ser prestados nos próprios estabelecimentos de ensino, a fim de avaliar e selecionar os candidatos ao nível de ensino. A partir de 1837, os concluintes do Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, teriam o privilégio de ingressar em qualquer escola superior do Império, sem qualquer exame¹⁴ (CUNHA, 2000). Isso ocorreu devido às pressões das elites, para facilitar o ingresso no ensino superior. Assim, para a integração dessas elites no e pelo Estado centralizado, numerosas medidas foram tomadas para diminuir os obstáculos representados pelos "exames preparatórios".

Desde o período da Independência até a Proclamação da República, não foi criada qualquer universidade no Brasil. No entanto, o ensino superior ganhava densidade através da junção das cátedras e cursos, que viravam academias.

3.2 República: as primeiras Universidades

Em 1889, com a proclamação da República, através de um golpe de Estado, o novo regime federativo transformara províncias em estados, reservando parcela do poder ao governo federal, sobretudo na área da educação. Com o aumento da procura pela educação secundária e superior, devido à difusão das burocracias pública e privada, Cunha (2000, p. 157) indaga sobre os interesses na educação em que “os latifundiários queriam filhos bacharéis ou ‘doutores’ (...) como estratégia preventiva para atenuar possíveis situações de destituição social e econômica”. Já os imigrantes, colonos e trabalhadores urbanos “viam na escolarização dos filhos um meio de aumentar as chances de estes alcançarem melhores condições de vida”. O

¹⁴ Mesmo que apenas uma pequena parcela da população frequentasse o Colégio Pedro II, percebemos uma marca na diferença do acesso dos estudantes ao nível superior de ensino, pois nos dias atuais o acesso dos estudantes depende, nas IES públicas, principalmente do Exame Vestibular.

autor ainda aponta dois fatores que denominavam estas mudanças e multiplicações no acesso ao nível superior:

Um fator foi o aumento da procura de ensino superior produzido pelas transformações econômicas e institucionais. Outro fator, este de caráter ideológico, foi a luta de liberais e positivistas pelo "ensino livre", e destes últimos contra os privilégios ocupacionais conferidos pelos diplomas escolares. (CUNHA, 2000, p. 157)

Na discussão sobre assuntos educacionais, segundo Moraes (2000, p. 114) desde o final império havia certo "romantismo" dos problemas da sociedade brasileira, pois a educação era considerada instrumento para o progresso do Brasil. Assim, nas primeiras décadas da República, que refletiam o acolhimento dos princípios liberais, o acesso na educação superior sofreu mudanças significativas devido às condições facilitadas de admissão e da criação de múltiplas faculdades. Estabelecimentos de ensino secundário que seguissem o mesmo currículo do Colégio Pedro II, rebatizado de Ginásio Nacional com a proclamação da República, poderiam dispensar os alunos concluintes dos exames preparatórios, e estes teriam o pleno ingresso no ensino superior. Em 1901, a equivalência foi estendida aos ginásios particulares. Os concluintes da educação secundária poderiam, assim, ingressar em quaisquer instituições de ensino superior do país sem restrições¹⁵, mas que, segundo Moraes (2000), notadamente por uma herança do império, o acesso era dual: as escolas secundárias e superiores eram apropriadas à burguesia agrária, e ao "povo" cabia a formação na escola primária e profissional.

Neste período, em 1909, fora criada a primeira instituição de ensino superior com o nome de "universidade", a Universidade de Manaus, criada através da iniciativa privada durante o período de prosperidade da borracha. A instituição perdurou até 1926, devido à decadência econômica da região de

¹⁵ Mesmo que somente a elite tivesse acesso ao nível superior e secundário, evidenciamos a diferença do acesso sem restrições, em um período significativo. Comparado este fato com a atualidade, não existe o pleno acesso em instituições públicas.

Manaus, restando apenas a Faculdade de Direito, agregada à Universidade Federal do Amazonas (UFAM), em 1962.

Destacamos que a Carta Constitucional de 1891 determinou a expansão do ensino superior através das reformas educacionais propostas, o que incidiu no “pleno” acesso ao nível superior de ensino. No entanto, o acesso e o indeterminado número de vagas duraram até 1911, quando se veio determinar outra reforma.

A reforma de 1911 conteve o processo de “facilitação” de diplomas superiores, já que estes garantiam a posse de conhecimento, ameaçando a função da educação superior como formadora de intelectuais da classe dominante. O diploma servia, ainda, como ferramenta de discriminação social (CUNHA, 2000). No mesmo ano, veio o Decreto nº 8.659, que deixava de garantir as matrículas dos concluintes dos estabelecimentos secundários criados pelo governo, tal qual o Colégio Pedro II, em quaisquer instituições de ensino superior (IDEM). Além disso, o ingresso ao nível superior seria através dos exames de admissão, através de prova oral e escrita, embora todas estas medidas não tenham contido a expansão do nível superior.

As políticas de desfocalização do ensino, em que estabelecimentos governamentais eram convertidos em corporações autônomas, gozando da liberdade administrativa e financeira, possibilitaram a criação de outras duas universidades, que fracassaram posteriormente: a Universidade de São Paulo, criada em 1911 por um “investidor”, com o intuito de recuperar os investimentos através de taxas cobradas aos alunos, mas perdurou até 1917 por motivos financeiros; e a Universidade de Curitiba, criada em 1912 por iniciativa de profissionais da região, com o apoio do governo estadual. Esta, teve fim com a reforma de 1915, que determinava que as instituições de ensino superior em cidades com menos de 100 mil habitantes não poderiam ser igualadas às federais, restando apenas algumas faculdades. Em 1950, as faculdades foram agregadas à Universidade Federal do Paraná.

Em 1915, a Reforma Carlos Maximiliano reorganizou todo o ensino secundário e superior: manteve a exoneração do privilégio de acesso dos concluintes do Colégio Pedro II e estabelecimentos equiparados ao ensino superior e rebatizou os exames de admissão para exames vestibulares. Além

dos vestibulares, o candidato poderia prestar exames nos estabelecimentos secundários que seriam equivalentes ao vestibular, como meio de controle sobre o acesso ao ensino superior. Apesar de todo o rigor nos exames para se ter maior severidade e eficácia no acesso ao nível superior, a expansão continuou, já que não havia limite numérico de candidato para a admissão em qualquer faculdade. Assim, o Decreto Rocha Vaz 16.782, de janeiro de 1925, adotou o *numerus clausus*, delimitando as faculdades à fixação de um número de vagas por ano. Esta medida visava diminuir o número de alunos nos cursos mais procurados, conduzindo-os àqueles com mais vagas e menos procura. Ao compararmos com a atualidade, ainda temos números de vagas muito baixos, em relação ao número de jovens com idade propícia para cursar o nível superior. Aí nos perguntamos: seria a medida *numerus clausus* reflexo retrógrado da contenção no acesso e na expansão do número de vagas nas universidades públicas brasileiras, atualmente?

Devemos considerar a influência positivista da elite, que proclamou a república e “governou” o país naquela época e que influenciou essa “regressão” na educação, dificultando e limitando o acesso ao nível superior no país. Oliven (1989, p. 60) denota o positivismo como maior influência da tardia criação da universidade no Brasil:

A influência do positivismo, no grupo de oficiais que proclamou a república no final do século passado, foi um fator importante que contribuiu para o atraso da criação da universidade no Brasil. Os positivistas consideravam a universidade uma instituição decadente, anacrônica para as necessidades do Novo Mundo, sendo, no entanto, favoráveis aos cursos técnicos profissionalizantes.

A primeira universidade brasileira foi criada somente em 1920, sob o decreto nº 14.343, a Universidade do Rio de Janeiro, que reunia as faculdades federais de Medicina e Engenharia numa faculdade privada de Direito. Segundo Oliven (IDEM), a primeira universidade não oferecia novas alternativas ao funcionamento do ensino superior, conservava a profissionalização dos cursos, o caráter elitista e se mantinha alheia às necessidades da maioria da população, não incentivando a ciência e a tecnologia.

Percebemos que a criação da universidade brasileira ocorreu tardiamente, ao compararmos com outros países colonizados da América do Sul. Enquanto a primeira universidade era criada no Brasil, já ocorria, na Argentina, uma Reforma Universitária – a Reforma Universitária de Córdoba, em 1918. Somente em 1934, a universidade brasileira foi criada como instituição científica instaurada pela tríade ensino, pesquisa e extensão, seguindo o modelo Humboldtiano de universidade. (Bollmann, 2013).

3.3 Universidade no período Vargas

A Revolução de 1930 determinou um novo período no Brasil. Getúlio Vargas permaneceu no poder por 15 anos, foi chefe do Governo Provisório (1930-1934), presidente eleito pelo Congresso Nacional (1934-1937) e, por fim, ditador amparado pelo Exército Brasileiro (1937-1945), instituindo o Estado Novo.

Moraes (2000, p. 132) comenta sobre o alvorecer dos anos trinta e a politização das discussões educacionais, pois estavam presentes

[...] algumas ideias elaboradas nas décadas anteriores, como a de que a reforma da sociedade se daria pela reforma da educação e do ensino, a importância da “criação” de cidadãos e de reprodução/ modernização das elites, acrescidas da consciência cada vez mais explícita acerca da função da educação no trato da questão social (IDEM).

Desde a independência do Brasil até a Revolução de 1930, o Brasil tinha o desenvolvimento econômico agregado à exportação de alimentos e matérias-primas e importação de bens industrializados e combustíveis. A partir de 1937, o Estado interveio intensamente na economia, através da industrialização. Esta mudança econômica provocou mudanças políticas, dentre elas: redução de poder das oligarquias latifundiárias, como os cafeeiros paulistas; aumento da burguesia industrial; sujeição política das classes trabalhadoras (operários), centralização do Estado; repressão da sociedade civil quanto às expressões políticas e instalação de um regime político autoritário, segundo Cunha (1988, p. 230).

Nos primeiros cinco anos do governo Vargas, segundo Cunha (2000), duas políticas educacionais se desenvolveram no país, uma autoritária, do governo federal, e outra liberal, do governo do Estado de São Paulo e do Distrito Federal.

Em 1931, Francisco Campos, o primeiro Ministro da Educação, elaborou o Estatuto das Universidades Brasileiras, que vigorou durante 30 anos, através do Decreto 19.851, de caráter elitista autoritário, reflexo do governo. Este Estatuto possibilitou a abertura da centralização político-administrativa no ensino superior, que se iniciou com a criação do Ministério da Educação. A definição de universidade não está caracterizada como instituição propagadora da ciência e do conhecimento, como ocorre no Manifesto dos Pioneiros, mas determinada a partir dos seus recursos didáticos e financeiros, como vemos no Art. 5º:

Art. 5º A constituição de uma universidade brasileira deverá atender às seguintes exigências:

I - congregar em unidade universitária pelo menos três dos seguintes institutos do ensino superior: Faculdade de Direito, Faculdade de Medicina, Escola de Engenharia e Faculdade de Educação Ciências e Letras;

II - dispôr de capacidade didáctica, ahí comprehendidos professores, laboratórios e demais condições necessárias ao ensino eficiente;

III - dispôr de recursos financeiros concedidos pelos governos, por instituições privadas e por particulares, que garantam o funcionamento normal dos cursos e a plena eficiência da actividade universitária;

IV - submeter-se às normas geraes instituidas neste Estatuto. (BRASIL, 1931).

Contraopondo-se ao governo autoritário federal, os liberais enfrentavam o governo Vargas na ANL (Aliança Nacional Libertadora), desencadeando ações que questionavam a ditadura Vargas a partir dos meios do liberalismo.

O liberalismo é um sistema ideológico da burguesia, utilizado contra a aristocracia, surgido no séc. XVII e XVIII, por pensadores franceses e ingleses. Na educação, segundo Cunha (1980), o liberalismo exige que a escola mantenha-se independente dos interesses particulares de classe, de religião e de política. A escola tem a função de despertar e desenvolver talentos ou vocações inatas dos sujeitos, de modo que, com as aptidões desenvolvidas, eles possam se posicionar na sociedade, independentes de possuírem dinheiro

ou títulos. No entanto, entendemos que mesmo sendo uma arma contra a aristocracia, há uma ambiguidade ao pensarmos que o liberalismo visa legitimar os privilégios da burguesia.

Em 1932, todo esse movimento se materializou no “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, redigido por Fernando de Azevedo, dentre outros intelectuais, tal qual Anísio Teixeira, Afrânio Peixoto, Cecília Meireles, Roquete Pinto, o estatuto se tornou um marco da renovação e reorganização educacional do país, baseado no preceito de que a escola (em todos os níveis) deve ser **pública, gratuita, laica e obrigatória**.

A universidade, neste Manifesto, é concebida de acordo com a função de:

criadora de ciências (investigação), docente ou transmissora de conhecimentos (ciência feita) e de vulgarizadora ou popularizadora, pelas instituições de extensão universitária, das ciências e das artes” em que a pesquisa é um “sistema nervoso da Universidade, que estimula e domina qualquer outra função” (AZEVEDO, 1958, p. 74-75)

A Universidade de São Paulo, fundada em 1934, foi uma primeira, e bem sucedida, tentativa de criação de se ter uma universidade que responde aos objetivos do que vem a ser o ensino superior, na concepção humboldtiana de universidade. Oliven (1989, p. 64) afirma que “em termos científicos, a USP se notabilizou como centro de pesquisa em diversas áreas do saber”. No entanto, a autora coloca a resistência das atividades de ensino e pesquisa, pelo tradicionalismo presente nas Faculdades.

A partir de 1935, houve uma repressão generalizada que levou à retirada dos ideais educacionais liberais e, em 1937, houve uma reestrutura educacional consistente com o regime militar que estava se iniciando. No período entre 1934 e 1945, Gustavo Capanema, Ministro da Educação e saúde no governo Vargas, implantou o projeto universitário e a partir de 1937, a Universidade do Rio de Janeiro passou a ser chamada de Universidade do Brasil. A universidade que serviria de modelo para todas as Instituições de Ensino Superior existentes no Brasil, fixando um padrão de ensino superior no país, constituindo, assim, um modelo centralizador e autoritário (OLIVEN, 1989).

Assim, a educação superior, no início da era Vargas – em 1930 – era representada por poucas universidades em todo país, que eram: a Universidade do Rio de Janeiro, criada em 1920; a Universidade de Minas Gerais, criada em 1927 e a Escola de Engenharia de Porto Alegre, criada em 1896, mas que receberia o status de universidade somente em 1934, tornando-se a Universidade do Rio Grande do Sul, e a Universidade de São Paulo, criada em 1934. Mas como era o acesso nestas universidades? A quem se destinava?

Oliven (1989) aponta as pressões que ocorriam para a expansão do ensino superior, pressões embasadas no crescimento da população urbana/industrial, devido ao projeto nacionalista-desenvolvimentista. Segundo Cunha (apud Oliven, 1989), houve um crescimento anual das matrículas no período entre 1932 a 1945, que foi de 2,4%. No período entre 1945 a 1964, o crescimento anual passou a ser 12,5%. Em 64, havia 56.464 vagas, considerando todos os cursos, e 112.485 era o número de inscritos no vestibular. No entanto, o Censo populacional de 1950 apontava 51.941.767 pessoas. Esses dados apontam a extrema restrição quanto ao acesso na Educação Superior, em que aproximadamente 0,10% da população cursaria o ensino superior. Há que considerar, ainda, que existem 14 anos de diferença entre população e vagas disponíveis.

Durante o governo Vargas, entre 1937 e 1945, chamado Estado Novo, houve contornos mais concretos na expansão universitária, com traços do modelo francês¹⁶ de universidade, mantendo caráter centralizador intervencionista das políticas Estatais no âmbito do ensino superior, enfatizando a expansão deste nível de ensino através da ênfase na formação profissional, que configura tal interesse no Estado nacional desenvolvimentista.

Além disso, segundo Oliven (1989), o caráter elitista do sistema educacional fora pouco questionado pela população, no entanto, é a partir dos anos 60 que se iniciam as pressões sociais, e o anacronismo da universidade brasileira fica mais gritante, levando o governo a tomar medidas para abrandar

¹⁶ O modelo francês de universidade está de acordo com o modelo Napoleônico, caracterizado por escolas profissionais, em que a dissociação entre ensino e pesquisa e centralização estatal são algumas características do modelo universitário.

o problema do acesso. Em 1961, a 1ª Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (Lei nº 4024) é promulgada, e no mesmo ano, cria-se a Universidade de Brasília – primeira universidade criada a partir de um plano definido, sem agregar faculdades profissionais preexistentes. Nesta época, a representação estudantil pressionava para a suspensão dos exames vestibulares, para extinguir a cátedra e a co-gestão. Mas foram os acontecimentos políticos de 64 que puseram fim às propostas radicais de mudança na estrutura da universidade, e a discussão da reforma universitária – naqueles ideais – fora “deixado de lado”.

As Faculdades Católicas, surgidas em 1940, foram o embrião da Universidade Católica, que seria reconhecida somente em 1946, mais tarde pontifícia, que seria a primeira universidade privada do país. Ainda, com curta duração, teve a Universidade do Distrito Federal, criada por Anísio Teixeira em 1935, mas que viria a agregar a Universidade do Brasil, em 1939.

Pelo exposto, percebemos que houve uma expansão da universidade, foi também nesse período que se deu um aumento significativo da população brasileira, conseqüentemente a quantidade de jovens. Portanto, o acesso ainda era precário devido ao pouco interesse político em possibilitar educação nesse nível de ensino, via universidade. Demos levar em conta que, do ano de 1872 a 1900, segundo o IBGE, a população passou de 9.930.478 para 17.318.556, ou seja, em trinta anos cresceu aproximadamente 8.000.000, e que, entre os anos de 1920 a 1950, a população passou de 30.653.605 para 51.941.767, ou seja, cresceu aproximadamente 21.000.000. Para possibilitar maior acesso, se considerarmos apenas o aspecto quantitativo da questão, o número de universidades deveria acompanhar a proporção do crescimento populacional.

3.4 Os embates da Educação Superior na Ditadura Militar

Nos anos 1960¹⁷, um modelo de educação e sociedade se define e perdura até o momento histórico de 1964, com o golpe de Estado. O Brasil formou um padrão em que as práticas colaborativas e participativas da

¹⁷ Ressaltamos o período de 1945 a 1964 como a *primeira experiência democrática no Brasil*, terminando o ciclo de Getúlio Vargas em 1945 até o golpe de 1964.

sociedade se unem em organizações e associações. Aparecem inúmeras redes, como associações de moradores, sindicatos de trabalhadores e outros segmentos que passam a conceber as lutas da sociedade, afastando-a cada vez mais dos partidos políticos e redistribuindo sua organização. Inúmeras oligarquias instauradas nos diferentes estados da federação passam a direcionar seus interesses como classe dominadora, também à educação, para garantir a formação de uma elite que venha ao encontro dos interesses dessa classe. E, como sabemos, a melhoria das condições da sociedade, como um todo, só seria alcançada pela universalização do direito à educação superior.

Refletindo esse contexto, a primeira Lei de Diretrizes e Bases é criada, sob a Lei no 4.024 de 20 de dezembro de 1961. O embate de projetos na educação refletia o embate de projetos de sociedade. No entanto, segundo Sguissardi (2004), as mudanças que refletiram no ensino superior da década de 1960 não foram significativas e persistiu a seletividade de estudantes. Para o autor, a elite matinha sua ocupação nas universidades, pois era mais bem preparada para o acesso às melhores instituições, enquanto as privadas, de baixo nível acadêmico, eram destinadas aos mais pobres.

Principalmente a partir desta reforma, a privatização da educação no país torna-se um bom negócio, em que o Estado nacional destina verba pública às iniciativas privadas, desresponsabilizando-se do dever de garantia da educação. Tal processo reflete-se nas décadas seguintes, em 1970, 1980, 1990 e nos anos 2000.

Höfling (2001, p. 30), aponta a relação entre Estado e políticas, que atua em um determinado período de uma determinada sociedade e cujas políticas têm em vista as questões que informam tomadas de decisão, escolhas, caminhos a percorrer e modelos aplicados a partir de uma estratégia de intervenção governamental.

A história do Brasil registra, assim, um fenômeno de expansão universitária a partir dos anos 1960, o qual se alastra até hoje, com as devidas medidas aplicadas ao registro de cada época. É no final daquela década que percebemos uma expansão, sem precedentes, extremamente elitista e formada por um aumento considerável na ampliação de vagas no ensino superior privado. Neste período desenvolvem-se as chamadas IES isoladas,

considerando que o fato de serem isoladas permitia ainda mais o controle de ideologias de cunho político, exercido pelos poderes locais e regionais.

Esta fragmentação refletiu no acesso à educação, como apresentam Minto e Minto (2012, p. 75), no período da ditadura, “para cada 100 estudantes matriculados no ensino primário (as primeiras séries do atual ensino fundamental) apenas 1,25% se matricularia no ensino superior.” E “no ano de 1971, esse percentual chegou a 3,29%, sendo relativamente maior, mas ainda bem modesto”.

Ainda de acordo com os autores supracitados, o sistema escolar funcionava como um filtro social, pois além de ser elitista, refletia o perfil de uma sociedade desigual. As reformas educacionais da ditadura reforçaram o problema da fragmentação e tinham a estratégia de compor estruturas conservadoras de cunho seletivo, pressionadas pelos setores sociais que reivindicavam a democratização do acesso à educação superior.

Em 28 de novembro de 1968 é promulgada a Lei n. 5.540, conhecida como a Lei da Reforma Universitária, que propiciou condições para efetivar a criação de instituições universitárias, fixando um sentido de organização das faculdades isoladas ou ligadas simbolicamente. O artigo 8º da Lei determina que:

Os estabelecimentos isolados do ensino superior deverão, sempre que possível, incorporar-se à universidade ou agregar-se com estabelecimentos isolados da mesma localidade ou de localidades próximas, constituindo neste último caso, federações ou escolas, regidas por uma administração superior e com regimento unificado que lhes permitam adotar critérios comuns de organização e funcionamento.

Buscava-se estabelecer o desenvolvimento das IES isoladas somente em casos específicos, considerando apenas as exceções do contexto. Contudo, num momento em que pendia a preferência da universidade como organizadora do Ensino Superior, afinidades políticas entre o governo militar e dirigentes de IES privadas fizeram o Conselho Federal da Educação (CFE) assumir um aspecto deliberadamente privatista, acelerando o crescimento do setor privado, em sua maioria isolado, o que contrariava a lei recentemente promulgada. (CUNHA, 2000).

Minto e Minto (2012, p. 79), discutem a lógica de funcionamento da universidade na ditadura, que, num contexto de repressão, neutralizou a ética de docentes-pesquisadores, possibilitando “prestígio” e ganhos através de atividades de pesquisa adequada aos interesses dominantes, esquivada das reivindicações sociais:

A universidade foi então reestruturada para funcionar na base do “mínimo esforço”: de um lado, produzir os conhecimentos mínimos necessários e suficientes ao desenvolvimento do capitalismo dependente brasileiro, bem como formar mão de obra especializada; de outro lado, suprir parte da demanda social de acesso ao nível superior, sem, contudo, democratizar aquilo que ele tinha de melhor. Eis a razão pela qual o mesmo processo que levou a constituição da pós-graduação no país também foi o que diversificou e descaracterizou progressivamente as instituições de ensino superior (IES), de modo que elas passassem a proliferar na base de *instituições exclusivas de ensino*, sem qualquer relação com a pesquisa científica.

Ao observarmos a história da universidade no Brasil e compararmos com outros países da América Latina, inspiramo-nos em Cunha (2000, p.178). Este autor revela que:

Sem desconsiderar as danosas consequências que a ditadura militar (1964-82) teve na vida acadêmica, não é possível deixar de levar em conta o fato de que foi nesse período que o processo tardio de formação da universidade brasileira recebeu o maior impulso.

Nos inspiramos no autor quando considera os efeitos contraditórios que o regime provocou nas IES e na concepção de universidade voltada à pesquisa científica. Mas será que tais efeitos contraditórios, provocados durante a ditadura, refletem-se na universidade contemporânea? Quais os rebatimentos no acesso ao nível superior de ensino?

Segundo Romanelli (2000, p.102), o crescimento econômico dos anos 50 e 60 amplia o estrato médio do meio urbano, o que resulta em uma demanda por educação nesse setor e aumenta expressivamente o número do acesso ao ensino superior. Paralelo a este processo, cresce o número de empresas privadas e o desenvolvimento organizacional estatal amplia o mercado de trabalho e a exigência de qualificação profissional. Assim, a partir

dos anos 60, com o processo de expansão das Instituições de Ensino Superior (IES), o número de matrículas cresce de 107.509 em 1962 para 1.868.529 em 1996 (Idem). Ainda de acordo com o autor, além da desigualdade regional, há a predominância das IES privadas:

Os estabelecimentos de ensino superior privado são presididos pelas leis de mercado e, em sua maioria, oferecem cursos que não exigem investimentos de vulto para a implantação, e a qualidade da formação dos alunos fica subordinada a critérios de rentabilidade financeira. Também em sua maioria, o sistema empresarial de ensino oferece poucas possibilidades para a realização de atividades de pesquisa, o que inviabiliza a concretização do modelo de universidade previsto na legislação de 1968 e reafirmado no artigo 207 da Constituição de 1988, que estabelece a indissolubilidade entre ensino, pesquisa e extensão. (IDEM).

Percebemos o reflexo da flexibilização do Ensino Superior, adaptado aos critérios do mercado, em tempos de globalização, após o fim da ditadura militar. Paulo Renato Souza (Ministro da Educação durante a vigência dos dois mandatos do governo Fernando Henrique Cardoso) alegava que o ensino universitário pela ordem da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, era caracterizado por modelo desarticulado da economia internacional, podendo desaparecer devido às novas demandas da globalização e modelos internacionais – como a terceirização da universidade na Coréia do Sul. (MINTO E MINTO)¹⁸.

A característica de flexibilização era oposto à concepção de universidade de ensino, pesquisa e extensão, portanto, focada na produção do conhecimento.

A partir do governo Collor é que essa concepção da flexibilização ganha mais força, em contrapartida aos avanços sociais da CF de 1988 e das discussões da sociedade acadêmica brasileira nos debates da nova Lei da Educação, quando o país finalmente atinge a democracia. Contudo, podemos considerar que nem essa transição reordenou as prioridades do governo brasileiro, prevalecendo o “mudar para ficar como está” (idem, p.80).

¹⁸ Minto e Minto mencionam a matéria da revista Exame, edição nº 614, 17 jul. 1996, na qual Paulo Renato respondeu a entrevista.

4. A RECONSTRUÇÃO DA DEMOCRACIA NOS ANOS 1980: UMA NOVA CONCEPÇÃO DE UNIVERSIDADE?

Ao discutirmos a concepção de universidade nesse período, significa nos reportarmos à década de 1980, em que diferentes ações foram desencadeadas para “definir” uma concepção de universidade compatível com as demandas da sociedade brasileira.

A história da universidade brasileira está associada à história do acesso e permanência, caracterizado pela elitização/exclusão da maioria da população brasileira, em que o acesso ao nível superior de ensino era para os poucos abastados.

Com o fim da Ditadura Militar, mas ainda sob o impacto da Lei da Reforma Universitária (5.540/1968), em vigor daquele ano até 1996, foi aprovada a LDB (9.394/96) que incluiu nesta lei, pela primeira vez, na história da educação brasileira, o capítulo da Educação Superior, agregando os demais níveis e modalidades numa só lei da educação nacional. Durante esse período (de 1968 à 1996), houve muitos acontecimentos marcantes e, principalmente no campo educacional, a década de 1980 foi uma das mais fecundas da história da educação. As “Diretas Já”, a abertura democrática, a transição de um governo ditatorial para um governo civil, são características marcantes da década. A elaboração da Constituição Federal, em 1988, foi reflexo dos movimentos democráticos, e na Constituinte, os debates e discussões envolviam não só educadores, mas profissionais de vários setores, muitos com interesse contra- hegemônicos. Pela primeira vez, a Educação integra um capítulo da Lei, e o reflexo democrático reflete na concepção de Universidade, com a elaboração do art. 207.

Alguns marcos econômicos refletiram o “fracasso da década de 1980”, e a Conferência da ONU realizada em Paris, em 1990, reconheceu a falha do programa mundial para desenvolvimento dos países pobres. A Conferência de Jomtiem, sobre Educação para Todos – com a presença (e interesses) de Organismos Internacionais, elaborou metas para o desenvolvimento em 10 anos para os países mais pobres – incluindo o Brasil. Essa conferência refletiu nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96), promulgada

em 1996, em que dois textos tramitavam, um na Câmara e outro no Senado, opostas em suas concepções de educação e de universidade, prevalecendo uma “mescla” entre os textos, que somente foi possível devido às forças democráticas do movimento social organizado. Todavia, a LDB/96 se constituiu em um instrumento facilitador da privatização da ES e nela da universidade brasileira o que contribuiu, certamente, para a exclusão de amplas camadas da população brasileira em um país em que 50% da população é pobre.

Houve, a partir da LDB, uma série de mudanças decorrentes das medidas implementadas pela lei, e cabe destacar o Plano Nacional da Educação (PNE), que através de ações do Poder Público, conduzissem metas para um plano decenal, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos. O congresso, pressionado por iniciativas da sociedade civil, se antecipou e mais uma vez encaminhou um projeto próprio, marcado pelo reducionismo à visão das políticas governamentais, oriundo de estudos e debates junto aos interesses sociais para uma mudança na educação nacional. Discutiremos nas metas do PNE os diferentes interesses, ressaltando aquelas condizentes à Educação Superior, sendo uma delas (30% de jovens entre 18 e 24 anos na Educação Superior), que confere ao acesso, a justificativa desta pesquisa.

4.1 O processo Constituinte e uma nova Constituição Federal: impactos no projeto de universidade.

No final dos anos 1970 e início dos anos de 1980, com o fim da Ditadura Militar, o processo de democratização do país é marcado por acontecimentos, como a reivindicação para eleições direta para presidente da república - as “Diretas Já”, a mudança para um governo civil, a organização e mobilização social, a produção científica crítica com liberdade de expressão, dentre outros fatos.

A preocupação dos educadores, nos anos 1980, era com o significado político e social da educação, em que buscava uma escola pública de qualidade, disponível a toda a sociedade e voltada às necessidades da maioria, ou seja, à classe trabalhadora (Saviani, p. 402, 2007). Por outro lado, havia a

preocupação com o aspecto econômico- corporativo, de caráter reivindicativo que expressados por greves, iniciadas aos anos 1970, repetindo com frequência nos anos 1980 (IDEM).

No período, foram inauguradas entidades destinadas a educadores independentes:

Os anos de 1980 inauguraram-se com a existência da Associação Nacional de Educação (ANDE), Associação Nacional de Pós- Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), criados, respectivamente, em 1979, 1977 e 1978. Mas, além dessas entidades destinadas a congregar educadores independentemente de sua vinculação profissional, a década de 1980 também se inicia com a constituição de associações, depois transformadas em sindicatos, aglutinando, em âmbito nacional, os professores de diferentes níveis de ensino e os especialistas nas diversas habilitações pedagógicas (SAVIANI, p. 401, 2007).

Em 1981, foi fundada a Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior (ANDES – mais tarde transformada em Sindicato Nacional), no Congresso Nacional de Docentes do Ensino Superior, em que participaram 67 associações de professores de instituições de nível superior (IDEM). As revistas criadas e que se destacaram foram Educação e Sociedade e Revista da ANDE, em que circulavam as ideias científico pedagógicas.

A elaboração da Constituição Federal, pelo processo constituinte, entre 1986 e 1988, foi de maneira participativa de diversos setores da sociedade organizada, e a promulgação da CF/88 refletia a “vitória” da democracia.

O art. 207 da CF reflete o processo de organização que ocorria pelas discussões presente no campo da educação, e pela primeira vez, uma concepção de universidade baseada nos princípios do ensino, pesquisa e extensão se transformou em lei, pelo Art. 207:

Art. 207. As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. (BRASIL, 1988)

Nesse mesmo sentido democrático, como foi discutida a nova constituição, havia a necessidade de uma “nova” lei para a educação. Ao início da elaboração das novas diretrizes e bases da educação, a comunidade

educacional brasileira organizada se movimentou em debater uma abrangência decente no que diz respeito à educação, naquilo que resultaria dos trabalhos do Congresso Nacional Constituinte, instalado em 1986, na Constituição Federal. Antes de qualquer ação por parte dos Constituintes, a IV Conferência Brasileira de Educação, (IV CBE), realizada em Goiânia, agosto de 1986, aprovou a “Carta de Goiânia”, contendo propostas dos educadores organizados e participantes desse movimento referentes à educação, no capítulo da Constituição. Em 1987, o número 13 da Revista ANDE discutiu a LDB como tema central, tendo início, ao final daquele ano, a elaboração de um projeto original da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. (SAVIANI, p35, 2000). Em 1991, o Sindicato Nacional dos Docentes do Ensino Superior (ANDES-SN) também aprovou no seu Congresso realizado na Universidade Federal do Paraná, em Curitiba, o seu projeto de LDB, no qual definia uma concepção de universidade nos termos de sua autonomia e do princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, entre outras propostas.

O primeiro texto do projeto de LDB foi concluído em fevereiro de 1988, após a fixação de linhas ordenadas e coerentes da educação, e apresentado à Câmara dos Deputados em dezembro de 1988, pelo Deputado Federal do PMDB de Minas Gerais, Octávio Elísio.

Ao projeto apresentado, foram anexados mais sete projetos, fruto de propostas de deputados de diferentes partidos, resultado da composição de um Grupo de Trabalho da LDB, constituído pelo então presidente da Comissão de Educação, Cultura e Desporto da Câmara, Deputado Ubiratan Aguiar (PMDB-CE), que indicou como relator Jorge Hage (PDT-BA, na época). Inúmeras outras sugestões foram enviadas ao Grupo, e o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (FNDEP) na LDB manteve-se mobilizado, reunindo entidades no âmbito nacional. Foi um momento de muita riqueza de elaboração e discussão de propostas para a lei da educação nacional, muita riqueza de debates com diferentes e antagônicas concepções de mundo de estado, de sociedade, de educação, de universidade, entre outros temas. CNTE, FASUBRA, CEDES, ANPAE, ANPED, ANDES-SN, e outras entidades do campo sindical e do campo acadêmico científico pertencente ao Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (FNDEP), elaboravam suas propostas e

encaminhavam a luta pelos princípios de uma educação, comprometida com os ideais de uma educação de qualidade social para todos e todas, para uma sociedade mais justa e igualitária.

Assim, o Fórum defendia uma universidade dentro dos princípios da Constituição. As formulações para a LDB percorriam os mesmos ideais, no entanto, Chauí apresenta a universidade da década de 1980 como a “universidade de resultados”, reflexo do governo ditatorial:

A universidade de resultados, dos anos 80, foi aquela gestada pela etapa anterior, mas trazendo duas novidades. Em primeiro lugar, a expansão para o ensino superior da presença crescente das escolas privadas, encarregadas de continuar alimentando o sonho social da classe média; em segundo lugar, a introdução da idéia de parceria entre a universidade pública e as empresas privadas. Este segundo aspecto foi decisivo na medida que as empresas não só deveriam assegurar o emprego futuro aos profissionais universitários e estágios remunerados aos estudantes, como ainda financiar pesquisas diretamente ligadas a seus interesses. Eram os empregos e a utilidade imediata das pesquisas que garantiam à universidade sua apresentação pública como portadora de resultados. (CHAUÍ, SEMINÁRIO, 2003)

Assim, da mesma forma em que se buscava uma universidade fora dos padrões hegemônicos, os interesses multinacionais contrapunham a concepção de universidade prevista na Constituição. A força da sociedade organizada freou a promulgação da “Lei da Educação” voltada à privatização e à flexibilização da educação superior – Proposta Paulo Renato, e que “golpeou” a Proposta Jorge Hage, desconsiderando as discussões ocorridas em todo o país democraticamente, com intenções privatistas e hegemônicas.

Assim, nos apoiamos em Saviani quando conclui que:

Apesar do clima favorável à emergência das pedagogias contra-hegemônicas propiciado pela década de 1980, considerando os obstáculos representados principalmente pelo caráter de transação pelo alto que caracterizou a abertura democrática, os resultados não foram muito animadores. (SAVIANI, p. 420- 421, 2007)

Saviani ainda completa que as tentativas de implantar políticas educativas de “esquerda”, por parte de partidos contra o regime militar, foram frustrantes, pois, na década de 1990, houve a ascensão de um governo liberal,

e que promoveu reformas educativas caracterizadas pelo neoconservadorismo.

4.2 A universidade nos anos 1990 nos marcos da “nova” lei da educação (Lei nº 9.394/ 1996) numa concepção de educação superior “flexibilizada”.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394, foi resultado de um vasto embate que perdurou oito anos e substituiu a LDB anterior, a Lei nº 4.024 de 1961.

Após muitas audiências públicas, desencadeou o processo de negociação e votação no primeiro semestre de novembro do ano de 1990, realizado na Câmara dos Deputados, na Comissão de Educação, Cultura e Desporto. O processo ocorreu de forma democrática, como apresentado no item anterior, nas quais o deputado Jorge Hage considerava todos aqueles que pudessem contribuir para a construção do assunto em pauta - tendo o relator ainda percorrido todo o país em busca de contribuições dos mais diferentes tipos, que patenteava o fluxo do projeto, considerando e acolhendo as variadas propostas (SAVIANI, 2000).

O Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública interferiu e acompanhou de perto toda a tramitação do Projeto de Lei nº 1.258/88, debatido com grande intensidade com educadores brasileiros, com o intuito de contemplar princípios embasados em uma “concepção de educação pública, gratuita, laica, democrática e de qualidade social, como direito de todos e dever do Estado, em cumprimento ao compromisso do resgate da imensa dívida social para com a educação da população de baixa renda.” (BOLLMANN, p.660, 2010).

O percurso da reelaboração do texto final da LDB não expressou os conteúdos do projeto original do conhecido Projeto Jorge Hage. Enquanto a Lei tramitava na Câmara, com o apoio da sociedade civil organizada no FNDEP, paralelamente surgiam iniciativas também no Senado, que aparentou “desconhecer” aquilo que vinha sendo discutindo na Câmara dos Deputados. Segundo Saviani, “Numa sistemática de funcionamento bicameral como é o caso do Parlamento Brasileiro, um projeto de lei pode ser apresentado e iniciar

sua tramitação, indistintamente, em qualquer uma das duas casas do Congresso” (SAVIANI, p. 127, 2000). O PL nº 1.258/88 em sua construção democrática foi interrompido pela apresentação, no Senado da República, do Substitutivo Darcy Ribeiro, - proposta elaborada pelos senadores Darcy Ribeiro, Marco Maciel e Maurício Correa, em articulação com o poder executivo através do MEC, com o forte apoio do então presidente da República Fernando Henrique Cardoso e do Ministro da Educação Paulo Renato de Souza. Sendo descartado o PL nº 73/1995 de Darcy Ribeiro, entrou na pauta final de aprovação o PL nº 1.958 que traduzia parcialmente os propósitos do FNDEP, em todos os níveis e modalidades da educação. O resultado final consagrou a aprovação da Lei nº 9.394/1996, que apesar de conter algumas contribuições da sociedade civil, apresentados na Câmara, o texto final aproxima-se mais das ideias apresentadas pelo grupo do Senador Darcy Ribeiro.

Assim, no contexto das decisões, planos e leis que surgiram do encontro, resultaram em brechas que reconfiguraram o novo dimensionamento das políticas de educação pelo governo federal brasileiro à época. A proximidade deste com os processos de privatização resultaram numa afronta às políticas sociais em nosso país, especialmente na educação superior, tornando-a um “bem de mercado”, subtraindo sua finalidade de bem social e imprimindo e ampliando o seu caráter mercadológico.

Nessa perspectiva, concordamos que:

Desde o primeiro momento do governo Fernando Henrique Cardoso (1995-1998) têm sido implementadas uma série de políticas e um conjunto de medidas “cotidianas” que já configuram a existência de uma reestruturação da educação superior no Brasil que inclui, especialmente, um “novo” padrão de modernização e de gerenciamento para o campo universitário, incluso no novo paradigma de produção capitalista e na reforma da administração pública do Estado. (CATANI; OLIVEIRA, 2000, p. 63).

Delimita-se, a partir daquele ano, uma nova concepção e perspectiva daquilo que condiz com conceitos anteriormente discutidos inclusive em larga escala no que tange a educação superior. Na verdade, com a redução significativa do número de artigos da última versão aprovada no Congresso, associados a princípios dos organismos internacionais, entre eles o Banco

Mundial e a Organização Mundial de Comércio (OMC). A base da privatização da educação se fortalecia. E esse processo contribuía para a consolidação da transformação da Educação Superior de bem público para bem privado nos termos de uma maior flexibilização desse nível de ensino. Mais do que nunca, na aplicação dessa lei, a Educação Superior atingiria índices mais altos de dificuldade no acesso e permanência de amplas camadas da população.

Assim, percebemos principalmente após a LDB 9.394/96, uma expansão significativa de instituições do setor privado. Dados do observatório universitário¹⁹ mostram a significativa expansão de Instituições de Ensino Superior através do setor privado. Para observarmos a evolução, consideramos os anos de 1980, 1995, 2002 e 2010. No ano de 1982, havia 882 IES, sendo 682 privadas e 200 públicas; em 1995, há um ano da LDB, havia 894 IES, sendo 684 privadas e 210 públicas. Em 2002, as IES eram 1.637, sendo 1.442 privadas e 195 públicas. Em 2010, eram 2.337 IES, sendo 2.099 privadas e 238 públicas. As matrículas apontam semelhante tendência, em 2010, 74,2% frequentavam IES privadas e 25,8% as públicas (INEP). Se considerarmos, naquele mesmo ano, 2010, o percentual de IES foi de 88,3% nas privadas e 11,7% nas públicas. Com esse nível de privatização, como garantir o acesso e permanência dos jovens na Educação Superior?

Concordamos com Belloni ao afirmar que:

A expansão, ainda que tenha sido a marca da década, está longe de alcançar um atendimento razoável da faixa etária. Além disso, trata-se de uma expansão centrada em instituições particulares e não-universitárias, portanto centradas na oferta de ensino sem desenvolvimento com a produção de conhecimento. (BELLONI, pg. 163,2008)

Esta expansão se constitui em reflexos de várias políticas internacionais que conduziram o Brasil a elaborar e aprovar aparatos legais, submetido às normas de organismos internacionais como o Banco Mundial e Organização Mundial do Comércio (OMC), através das concepções formuladas a partir da Conferência Mundial de Educação para Todos, ocorrida em Jomtien, Tailândia,

¹⁹ Dados disponíveis em <http://www.observatoriouniversitario.org.br/documentos_de_trabalho/documentos_de_trabalho_35.pdf> Acesso em 28 jul. 2013

em 1990, que resultaram em aparatos legais como já mencionamos no capítulo 2.

Ao observar o acesso, nesse período, observamos que houve um significativo aumento no número de alunos no ensino superior, embora longe de uma educação superior democrática e gratuita:

No período entre 1992 e 1999, quando o número de alunos no ensino superior passou de 1.433 milhões para 2,525 milhões de estudantes, “a participação dos 20% mais ricos subiu de 67,1% em 1992, para 70,7% em 1999; enquanto a participação dos 20% mais pobres, que era 1,3%, ficou reduzida a 0,9% nos anos respectivos”(FOLHA DE SÃO PAULO apud ZAGO, 2005, 03). Constata-se que, mesmo num contexto de expansão do ensino superior, ainda é bastante reduzida a parcela dos estudantes de baixa renda que tem acesso a vagas na universidade. (PEREIRA; PASSOS, p.22, 2007)

De tal modo, na Lei 9394 de 1996, a Educação Nacional ficou sistematizada, de acordo com o Título IV – “Da Organização da Educação Nacional”, da seguinte forma: A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, de forma colaborativa, os sistemas de Ensino.

A responsabilidade da União prevalece à Educação Superior, dentre: assegurar o processo de avaliação, avaliar, baixar normas, autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar os cursos das Instituições de Educação Superior (IES) e respectivos estabelecimentos de ensino; elaborar o PNE, em articulação com os Estados e Municípios; prestar assistências técnicas e financeiras aos demais sistemas de Ensino (Estadual e Municipal); coletar, analisar e disseminar informações sobre a educação; assegurar o processo de avaliação de rendimento escolar em colaboração com os sistemas de ensino Estaduais e Municipais; Cabe também um Conselho Nacional de Educação, com funções normativas e de supervisionar.

A responsabilidade dos Estados prevalece ao sistema de ensino médio, e a responsabilidade dos Municípios prevalece ao sistema de ensino da Educação Básica. No entanto não nos aprofundaremos nos detalhes destes sistemas, tendo em vista os limites desta pesquisa.

Perguntamo-nos quais os rebatimentos da LDB, da responsabilidade da União na Educação Superior e sua contribuição no acesso e permanência.

Essa nova Lei fortaleceu a democratização desse nível de ensino? Se o fez, como? E as metas dos Planos Nacionais de Educação, possibilitaram o acesso e a permanência na Educação Superior?

4.3 Os Planos Nacionais de Educação e as metas para a Educação Superior.

Na mesma lógica da aprovação da LDB, a democratização da educação superior (acesso e permanência) não foi solucionada, parcial ou totalmente, pelo que entendemos, pelo PNE (Lei nº 10.172/2001) em vigor, hoje.

A elaboração do primeiro PNE, conhecido como o plano da Sociedade Brasileira, consolidou-se, pelo Congresso Nacional, no Projeto de Lei número 4.155/98. A ação da sociedade fez o governo de FHC “desengavetar” “seu plano”. Assim, segundo Valente e Romano (2002, p. 98):

De um lado, tínhamos o projeto democrático e popular, expresso na proposta da sociedade. De outro, enfrentávamos um plano que expressava a política do capital financeiro internacional e a ideologia das classes dominantes, devidamente refletido nas diretrizes e metas do governo.

Ainda que a proposta FNDEP fosse mais condizente com as demandas da sociedade, ela disputou no Congresso Nacional com a proposta do governo. Esta, vencedora, esteve sob a relatoria do senador Nelson Marchesan e foi caracterizadamente uma “carta de intenções”, pois com sua promulgação o então presidente, Fernando Henrique Cardoso (FHC), vetou todas as metas de financiamento da educação para todos os níveis. Pela pressão social produzida no texto do PNE, sobretudo pelos profissionais da educação e os movimentos da sociedade no FNDEP, o parlamento considerou algumas medidas, que “atenuavam os traços de simples “carta de intenções”, que marcavam o texto da lei aprovada” (VALENTE E ROMANO, p.101,102).

Os autores também enfatizam que o PNE aprovado fundamenta-se na política educacional imposta pelo Banco Mundial ao MEC, reproduzindo a forma de legislar das elites. O projeto do governo trabalhava de acordo com a lógica do ajuste estrutural, imposta pelo FMI, postulando a manutenção do *status quo*, e sem prever financiamento público para suas metas, dentre elas, a

necessária expansão da educação superior em geral e da universidade, em particular.

Ao comparar a meta que prevê um maior acesso da população de jovens entre 18 e 24 anos, o PNE em vigor previa o acesso à educação superior para, pelo menos, 30% dos jovens. Já a meta proposta pela sociedade brasileira era a de atendimento de 40% da população naquela faixa etária. Para perceber a distância entre os textos, o aprovado e o que a sociedade propunha, comparamos alguns itens das “Diretrizes Gerais” (PNE proposto) com os “Objetivos e Prioridades” (PNE aprovado). Assim, verificamos alguns itens das “Diretrizes Gerais”, propostos pelo PNE- Sociedade Brasileira, e que acreditamos ser relevantes para este trabalho:

- ✓ Assegurar os recursos públicos necessários à superação do atraso educacional e ao pagamento da dívida social, bem como à manutenção e ao desenvolvimento da educação escolar em todos os níveis e modalidades, em todos os sistemas de educação.

- ✓ Assegurar a autonomia das escolas e universidades na elaboração do projeto político-pedagógico, de acordo com as características e necessidades da comunidade, com financiamento público e gestão democrática, na perspectiva da consolidação do Sistema Nacional de Educação.

- ✓ Universalizar a educação básica (nos seus diversos níveis e modalidades) e democratizar o ensino superior, ampliando as redes de instituições educacionais, os recursos humanos devidamente qualificados e o número de vagas.

- ✓ Fortalecer o caráter público, gratuito e de qualidade da educação brasileira, em todos os sistemas de educação.

Quanto aos “Objetivos e Prioridades”, propostos pelo PNE, Lei n.º 10.172/01 em vigor, destacamos:

- ✓ A elevação global do nível de escolaridade da população;
- ✓ A melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis;
- ✓ A redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e à permanência, com sucesso, na educação pública;

✓ A democratização da gestão do ensino público, nos estabelecimentos oficiais, obedecendo aos princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Com as seguintes prioridades:

✓ Garantia de ensino fundamental obrigatório de oito anos a todas as crianças de 7 a 14 anos, assegurando o seu ingresso e a permanência na escola e a conclusão desse ensino.

✓ Garantia de ensino fundamental a todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria ou que não o concluíram.

✓ Ampliação do atendimento nos demais níveis de ensino – educação infantil, ensino médio e educação superior;

✓ Valorização dos profissionais da educação;

✓ Desenvolvimento de sistemas de informação e de avaliação em todos os níveis e modalidades de ensino.

Percebemos, assim, que o PNE não contempla os interesses dos setores populares que reivindicam um sistema democrático e que lutam por uma educação de qualidade, gratuita e para todos. Concordamos com Valente e Romano (2002, p. 107):

O PNE aprovado pelo Congresso, assim como a LDB e a legislação educacional, aprovadas sob a égide do pacto conservador que atualmente controla o governo brasileiro, traduzem a compreensão de que a política educacional deve ser concebida e praticada hostilizando-se o pensamento, as reivindicações, os anseios da comunidade escolar. Mais do que isso, essa orientação materializa no Brasil a política do Banco Mundial para os países subdesenvolvidos.

Atualmente, está em discussão o projeto de lei para as metas do PNE 2011 – 2021²⁰. Existem várias propostas, mas o MEC publicou 20 metas a serem atingidas. As metas no projeto de lei do último PNE (2011-2021), que

²⁰ Até este ponto da pesquisa, não nos aprofundamos no debate das propostas para o PNE 2010-2020, devido ao tempo proposto para o desenvolvimento deste texto. No entanto, é nossa intenção aprimorar a compreensão do debate em curso.

tratam do acesso de pelo menos 30% de jovens entre 18 e 24 anos ao Ensino Superior, apresentam-se como segue:

Meta 8: Elevar a escolaridade média da população de 18 a 24 anos de modo a alcançar um mínimo de 12 anos de estudo para as populações do campo, região de menor escolaridade no País e dos 25% mais pobres, bem como igualar a escolaridade média entre negros e não negros, com vistas à redução da desigualdade educacional.

Meta 12: Elevar a taxa bruta de matrícula na Educação Superior para 50% e a taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos, assegurando a qualidade da oferta.

Pelo exposto, reconhecemos que, desde 1998, ano de tramitação de dois projetos de lei de PNE, opostos em suas concepções de sociedade, foi aprovado o do Governo à revelia dos movimentos sociais no FNDEP; e sua promulgação, como Lei n.º 10.172, foi em 2001. O percentual para o acesso e permanência de jovens na Educação Superior, meta desse último projeto, está longe de ser concretizada, já se passaram quase quinze anos e apenas 14,4% acessaram a educação superior. Ainda que as metas fossem alcançadas, nos indagamos se poderíamos dizer em democratização da Educação Superior.

5. ACESSO E PERMANÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: FATORES QUE CONTRIBUEM PARA O NÃO ACESSO

O que contribui para o não acesso na Educação Superior?

A universidade é caracterizada pela exclusão e elitização, desde os primeiros sinais de sua existência no Brasil. Desde o surgimento das primeiras universidades brasileiras, o acesso e permanência na Educação Superior dependia, principalmente, da posição socioeconômica.

Apesar da Educação Superior hoje não ser apenas destinada a pessoas economicamente “ricas”, ainda está longe do alcance da maioria dos jovens que concluem a Educação Básica em escolas públicas, e mais longe ainda de uma realidade em que todos os jovens formados no Ensino Médio seriam reconhecidos por sua capacidade e vontade para ter acesso à universidade pública, teriam condições de **ingressar, permanecer e concluir** o curso de nível superior desejado.

Boaventura de Sousa Santos (2010, p. 72) afirma, ao discutir o acesso à universidade brasileira, que devemos considerar o caráter colonial da universidade moderna, pois além dela ter participado da exclusão social, também teorizou a inferioridade e essa inferioridade se “estendeu aos conhecimentos produzidos pelos grupos excluídos em nome da prioridade epistemológica concedida à ciência”. Desta maneira, segundo Santos, há que se discutir a democratização em seu caráter exigente e questionar a universidade em sua totalidade, quem a frequenta e como são transmitidos os conhecimentos neste ambiente.

No entanto, o acesso e a permanência de uma pessoa que vive em condições econômicas limitadas, ao comparar o investimento familiar para o acesso à Educação Básica privada, “requisito prévio” de acesso ao nível superior público, torna-se praticamente inviável àqueles que sobrevivem com a renda média da população brasileira. Idealizando a nossa atual realidade e explicitando nossa pretensão, cobiçamos o ingresso democrático à universidade, mas isso só acontecerá quando a igualdade de acesso alcançar todos aqueles que demonstrarem vontade, disposição e condições para cursar o nível superior público de qualidade.

Diante da disparidade do índice de acesso ao nível superior, quais seriam os fatores que contribuem para dificultar o acesso? E se este for concretizado, que fatores contribuem para a permanência no ensino superior?

Entender a concepção de acesso com permanência na formação superior é de extrema importância para a consolidação da equidade e dos direitos à educação em todos os níveis, nos termos da democratização da educação. Entendemos que o acesso à Educação Superior pode ser conceituado como o ingresso e a matrícula em Instituições de Ensino Superior de uma proporção da população (faixa etária entre 18 e 24 anos), segundo o PNE 2001/2011, de no mínimo 30%.

Esta proporção (30%) é calculada, com base nos dados do desempenho da economia, no percentual de investimento na educação em relação ao Produto Interno Bruto (PIB). Para que a meta 12, apresentada no capítulo anterior, seja atingida, mantendo os investimentos atuais na Educação Superior, o impacto no PIB deve passar de 0,4% para 1,3%, segundo o MEC (2012).

No Brasil, o acesso à universidade ocorre de várias maneiras, tais como:

- ✓ Exames de vestibular. Para que o aluno acesse a universidade, ele deve ter concluído o Ensino Médio;

- ✓ Histórico escolar do Ensino Médio: algumas instituições privadas estão aderindo a este método de admissão;

- ✓ Exame Nacional do Ensino Médio (Enem): criado em 1998, é utilizado como critério de seleção para o ingresso no ensino superior, seja complementando ou substituindo o vestibular, além de seleção para os estudantes que pretendem concorrer a uma bolsa no ProUni;

- ✓ Programa Universidade para Todos (ProUni): criado em 2004, oferece bolsas de estudo em instituições privadas, para cursos de graduação e sequenciais de formação específica, a estudantes brasileiros, sem diploma de nível superior;

- ✓ Sistema de Cotas raciais: este sistema reserva parte das vagas em universidades públicas para negros, índios e pardos que estudaram em escola pública e, no Brasil, ganha visibilidade a partir do ano 2000.

A permanência no nível Superior pode ser conceituada como uma proporção da população, mais especificamente jovens entre 18 e 24 anos, que após acessarem este nível de ensino, mantenham-se matriculados até a conclusão do curso superior de forma satisfatória para a total autonomia, tanto social quanto profissional. Para que um jovem permaneça cursando a graduação, percebemos variados fatores que influenciam direta e indiretamente a escolha de permanecer, ou não, em determinado curso. Podemos mencionar alguns:

- ✓ O fator econômico: muitos alunos que não conseguiram ingressar em uma universidade pública e optam pela privada, não conseguem financiar o curso. Ou mesmo isentos do financiamento, não têm suporte financeiro para manterem suas necessidades pessoais.

- ✓ Antecedentes escolares: havendo o acesso à universidade (por exemplo, através das cotas), se a educação básica é deficitária e não proporciona uma base escolar para prosseguir os estudos no nível superior, a evasão é muito provável.

- ✓ Expectativas sociais: Após o ingresso no nível superior, o estudante percebe que não terá êxito em um determinado curso nos estudos de nível superior.

Há, também, fatores isolados que levam à evasão. Precisaríamos analisar cada instituição para problematizar a não permanência e o resultado seria um amplo contingente de possibilidades da desistência. Apesar de utilizarmos o tema “acesso e permanência”, nos limites deste estudo não nos aprofundaremos na problemática da permanência, relevamos a importância de abordar o tema por ser o reflexo do acesso.

Fatores como o analfabetismo, a distorção da faixa etária para o nível escolar almejado, a situação econômica do candidato, as falhas do ensino médio, tanto de frequência quanto de qualidade, associadas ao baixo número de vagas na educação superior pública, resultam no baixo índice de acesso ao ensino superior. Existem outros fatores que contribuem para o não acesso, mas destacamos aqueles por considerarmos relevantes para a problemática deste estudo.

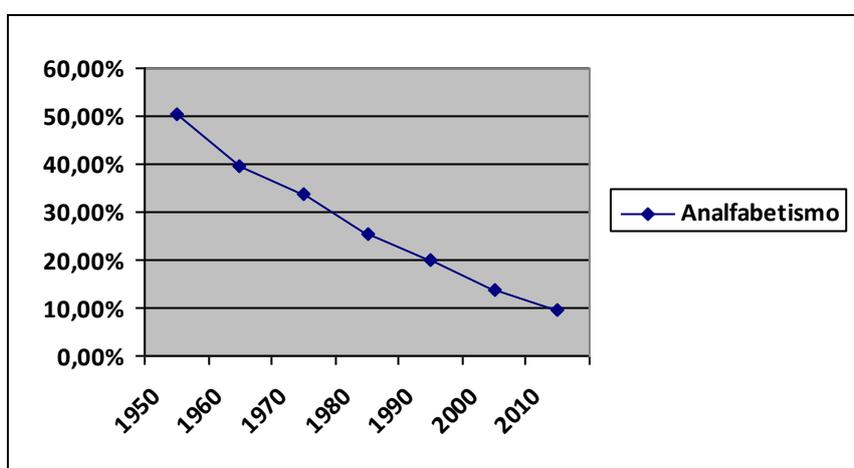
Para a consolidação dos dados numéricos, devemos considerar a população total de brasileiros em 2010²¹, que era de 190.755.799. A faixa etária relevante, são jovens entre 18 a 24 anos, totalizam 12,52% da população, ou aproximadamente 23.844.000.

5.1 Analfabetismo

Segundo o Censo 2010, a taxa de analfabetismo da população brasileira total, acima dos 05 anos de idade, estava em 10,9%, (aproximadamente 20.000.000). Segundo o PNAD (2011), a taxa de pessoas analfabetas entre 18 e 24 anos era de 1,7% em 2010, ou seja, quase meio milhão de jovens. Isso nos mostra que ainda existe um número muito alto de jovens que sequer acessaram o nível básico da educação formal e apresentam amplo atraso escolar.

Apesar de ainda existir um número significativo de analfabetos no Brasil, o gráfico a seguir ilustra a diminuição da taxa de analfabetismo, desde 1950, quando a situação era alarmante: mais da metade da população encontrava-se nesta situação:

Gráfico 1: Analfabetismo da população brasileira (1950 – 2010)



Fonte: IBGE, 2010

²¹ Dados disponíveis em: <<http://www.brasil.gov.br/sobre/o-brasil/o-brasil-em-numeros-1/demografia/print>>. Acesso em 17 de maio de 2013

Um dos fatores utilizados para medir o desenvolvimento socioeconômico de um determinado país é a taxa de analfabetismo. Os países subdesenvolvidos apontam como as principais características a falta de estrutura educacional, expressa pelo analfabetismo, seguida da evasão escolar e baixo aproveitamento; estrutura física da escola; qualificação de professores, dentre outras manifestações que determinam o subdesenvolvimento através da educação. (NUNES; ESTEVAM, 2006)

Segundo os dados apresentados e analisados pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), no relatório de 2009, devem ser observados as seguintes características:

(a) o analfabetismo é bem mais acentuado na população negra; (b) as regiões menos desenvolvidas, os municípios de pequeno porte e a zona rural apresentam piores índices; (c) o analfabetismo está fortemente concentrado na população de baixa renda; (d) o percentual e a quantidade de analfabetos é maior nas faixas etárias mais altas; e, (e) apesar de o índice ser menor, existem, ainda, analfabetos jovens, o que significa que o sistema educacional continua produzindo analfabetos. (BRASIL, IPEA, 2009, p. 12)

Dentro dos limites deste estudo, ao observarmos o analfabetismo na população negra, era de 13,3%, e parda era de 13,4%, contra 5,9% da população branca²². Diante destes dados, como garantir vagas na universidade, através do sistema de cotas raciais, se uma parte significativa da população negra e parda é analfabeta, e para os quais as vagas se destinam?

Em uma notícia publicada pelo Observatório da Educação²³, o sociólogo Emir Sader denota que o analfabetismo marca de maneira profunda e brutal a desigualdade, num Brasil em que temos acesso à informação pela *internet*, em contraste temos aqueles que não sabem ler. Outros indicadores marcantes destacados na notícia eram: o número de jovens, entre 18 e 24 anos, fora do

²² Dados também publicados no *Estadão*. Disponível em: <<http://www.estadao.com.br/noticias/vidae,analfabetismo-entre-negros-e-mais-do-dobro-que-entre-brancos,611316,0.htm>>. Acesso em 05 de abril, 2013

²³ Notícia publicada em 22 nov. 2010, acessada em 04 de abril, 2013. Disponível em: <<http://www.observatoriodaeducacao.org.br/index.php/sugestoes-de-pautas/48-sugestoes-de-pautas/991-quase-70-dos-jovens-de-18-a-24-anos-esta-fora-do-sistema-educacional-diz-relatorio>>

sistema escolar e a distorção entre idade e série “adequada”, o que confirma e completa a informação do IPEA.

5.2 Relação idade versus nível escolar

Como percebemos no tópico acima, há um grande número de analfabetos no Brasil e a consequência é o atraso escolar. A população analfabeta, que sequer teve acesso à educação formal, leva à disparidade da relação idade x nível escolar. Apesar da diminuição da taxa do analfabetismo, esta relação ainda é uma das marcas mais relevantes do atraso escolar.

Indicadores sociais (IBGE, PNAD) apontam a desigualdade de renda como outro fator que contribui para os jovens não frequentarem a escola. Segundo comunicado do IPEA (2010)²⁴, jovens entre 15 e 17 anos, que devem cursar o Ensino Médio da Educação Básica, 31,3% dos alunos mais pobres cursam o nível de ensino, enquanto 72,5% dos alunos mais ricos estão matriculados naquele nível. Do total de jovens nesta faixa de idade que concluem o nível médio, a estimativa é de 66,6%. Desta forma, um dos muitos fatores que influenciam no baixo acesso ao nível superior, ocorre por conta da evasão na Educação Básica. Segundo relatório do IPEA (2010, p. 22), “esse fato deve-se aos entraves observados no fluxo escolar do ensino fundamental e médio, que têm elevada taxa de evasão e baixa taxa média esperada de conclusão”.

À observação anterior, levamos em conta o fator distorção idade x série como mais um dos empecilhos para o baixo acesso de jovens entre 18 a 24 anos ao Ensino Superior. Para termos dados mais concretos sobre esta distorção, consideramos a seguinte explicação²⁵:

Este indicador permite avaliar o percentual de alunos, em cada série, com idade superior à idade recomendada. Como o Censo Escolar obtém a informação sobre idade por meio do ano de nascimento, adotamos o seguinte critério para identificar os alunos com distorção idade-série: considerando o Censo Escolar do ano t e a série k do ensino fundamental, cuja

²⁴ Disponível em: <<http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/comunicado/101118-comunicadoipea66.pdf>>

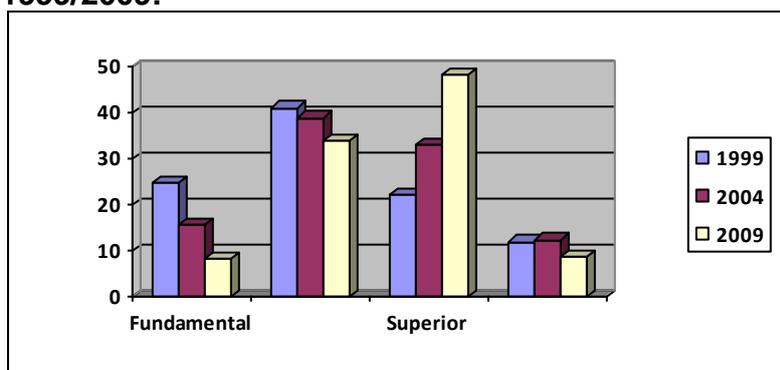
²⁵ Disponível em: <<http://dados.gov.br/dataset/taxas-de-distorcao-idade-serie-escolar-na-educacao-basica>>. Acesso em: 10 de abril de 2013.

a idade adequada é de i anos, então o indicador será expresso pelo quociente entre o número de alunos que, no ano t , completam $i + 2$ anos ou mais (nascimento antes de $t - [i + 1]$), e a matrícula total na série k . A justificativa deste critério é que os alunos que nasceram em $t - [i + 1]$, completam $i + 1$ anos no ano t e, portanto, em algum momento deste ano (de 1º de janeiro a 31 de dezembro) ainda permaneciam com i anos e, por isso, o critério aqui adotado, considera estes alunos como tendo idade adequada para esta série. Os que nasceram depois de $t - [i + 1]$ completam, no ano t , i anos ou menos. (BRASIL, 2013)

Segundo dados de 2010 do INEP, a taxa de distorção entre idade e série no Ensino Fundamental era de 23,6% e no Ensino Médio é ainda mais alarmante, chegando a 34,5 %. Ao observarmos a taxa de distorção do 1º ao 4º ano (ou 1º ao 5º ano, EF de 9 anos) a taxa é de 18,5% e do 5º ao 8º (ou do 6º ao 9º ano, EF de 9 anos) a taxa é de 29,6 %. No último ano do Ensino Médio, a taxa chega a 47,4 %, ou seja, nesta fase, quase a metade dos alunos está com idade superior àquela desejada para a série que cursam.

O gráfico abaixo explicita a distribuição de jovens estudantes, com idade entre 18 e 24 anos, de acordo com a frequência por nível de ensino, em uma comparação dos anos de 1999, 2004 e 2009. Observamos uma diminuição da disparidade no Ensino Fundamental e aumento da frequência do Nível Superior, no entanto percebemos pouca diferença no Nível Médio. Seria este aumento da frequência no nível superior, reflexos das políticas de acesso, como o ProUni?

Gráfico 2: Distribuição dos estudantes de 18 a 24 anos de idade, segundo o nível de ensino frequentado – Brasil 1999/2009:



Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 1999/2009.

Em contrapartida, de acordo com o Resumo Técnico do INEP (2011), a idade daqueles que acessam o nível superior tem um atraso no ingresso, em uma média de 25 anos nos cursos presenciais e 32 anos em cursos a distância, como mostra a tabela abaixo:

Tabela 1: Medidas de Posição para as Idades dos Matriculados, Ingressos e Concluintes nos Cursos de Graduação, segundo a Modalidade de Ensino (Brasil, 2011):

Matrículas, Ingressos e Concluintes/ Modalidade de Ensino		Medidas de Posição					Número de Observações
		1º Quartil	Mediana	3º Quartil	Média	Moda	
Matrículas	Presencial	21	24	29	26	21	5.746.762
	a Distância	26	32	39	33	30	992.927
Ingressos	Presencial	19	22	28	25	18	1.915.098
	a Distância	25	30	37	32	30	431.597
Concluintes	Presencial	23	26	31	28	23	865.161
	a Distância	29	35	43	36	30	151.552

Fonte: MEC/ INEP, 2011

Diante disto, observamos que, mesmo com o aumento de jovens que frequentam o ensino superior, a media da idade dos que cursam o nível de ensino está fora a idade “adequada”, ou seja, 18 a 24 anos. Perguntamo-nos: o que ocorre no Brasil para que ainda exista um índice tão alto de disparidade entre idade e série, principalmente na Educação Superior? Os alunos entre 18 a 24 anos, que ingressam no ensino superior, desistem? Seria a necessidade destes alunos de trabalhar para aumentar a renda de suas famílias? Seria esta uma justificativa para que abandonem ou retardem os estudos, frente às suas necessidades de sobrevivência?

5.3 Situação socioeconômica da população brasileira

A população brasileira apresenta situações de desigualdade socioeconômica muito marcantes, que diferem de pobreza. Neste estudo, consideramos a pobreza como a insuficiência de rendas, que responde tanto à

escassez de recursos materiais/ econômicos, quanto à distribuição desigual dos recursos existentes, e a desigualdade pode ser uma determinante da pobreza.

O panorama do planeta, assolado pela pobreza e desigualdade, causa nos países hegemônicos o interesse no desenvolvimento mundial, principalmente porque a miséria da maior parte dos países compromete o poder econômico dos países ricos, e segundo o PNUD (2003, p.104):

Nos anos 1980 e grande parte dos anos 1990 esforços das instituições financeiras internacionais e dos principais países doadores foram orientado pela convicção de reunir as forças de mercado colocariam todos os países pobres num caminho de crescimento econômico autossustentado. Esperava-se que os efeitos da globalização, considerada o grande motor do progresso econômico mundial, trariam melhorias na saúde, na educação, na nutrição, no alojamento e no acesso às infra estruturas básicas, permitindo que os países se libertassem da pobreza. (IDEM)

Ainda com esta preocupação do desenvolvimento humano, ao analisarmos a situação de rendimento mensal domiciliar da população, observamos o elevado número de domicílios que possuem rendimento entre 1 a 2 salários mínimos:

Quadro 1: Classe de rendimento mensal domiciliar per capita (2010)

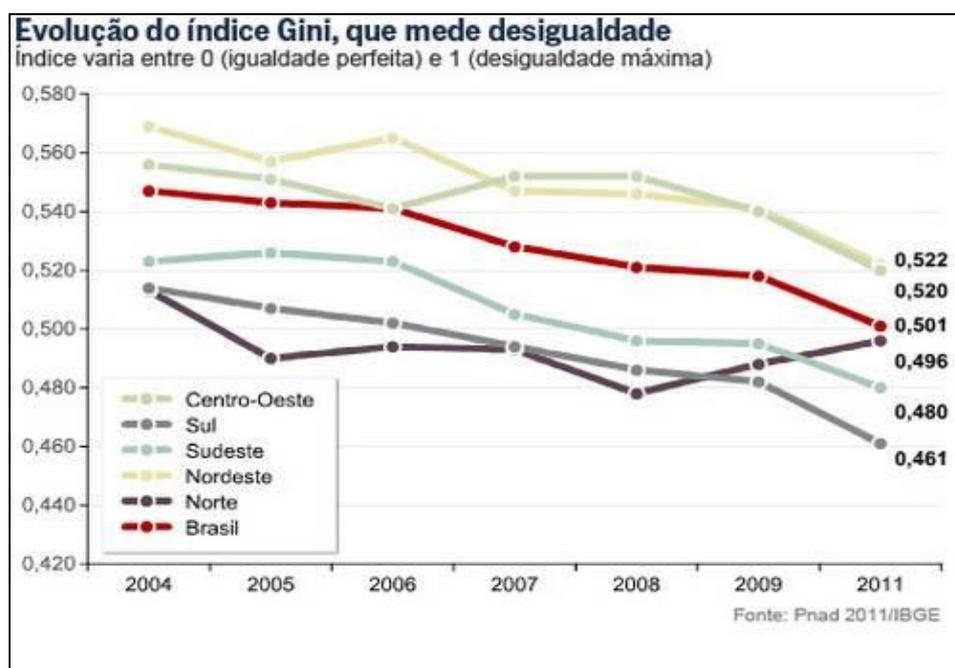
Classes de rendimento mensal domiciliar <i>per capita</i>	%
Menos de ¼ do salário mínimo	6,4
De ¼ a ½ salário mínimo	14,0
De ½ a 1 salário mínimo	22,4
1 a 2 salários mínimos	30,2
2 salários a 5 salários mínimos	20,4
5 salários mínimos ou mais	5,1
Sem rendimentos	1,5

Fonte: IBGE/ Pnad, 2011

As diferenças nas condições de renda, no Brasil, Segundo Magalhães e Miranda (2005), podem ser reduzidas simplesmente pelo aumento nos anos de estudos daqueles mais pobres, e a oferta da educação é necessária. Todavia, existem diferenças na qualidade do ensino oferecido, e fatores que incidem na capacidade de aprendizado, como o ambiente em que estudam, escolaridade dos pais, transporte e habitação.

Apesar do ainda elevado índice de desigualdade econômico-social no Brasil, houve redução ao longo dos últimos anos (de 2004 a 2011), como mostra a ilustração gráfica abaixo, através do índice Gini:

Gráfico 3: Evolução do índice Gini (2004-2011)



Fonte: Pnad, 2011/IBGE

Ao observarmos a situação de pobreza no Brasil, recorreremos ao Censo 2010, que nos mostra a seguinte realidade: no Brasil, segundo o IBGE (2010), havia aproximadamente 16.200.000 de pessoas com renda per capita de até R\$70,00 mensais (considerada situação de miséria, ou extrema pobreza). Havia aproximadamente 24.200.000 de pessoas com renda per capita de até R\$140,00 mensais (considerada situação de pobreza). Perto de 58.700.000 de pessoas viviam com renda per capita de até ½ salário mínimo. Ao compararmos o total de pessoas que vivem em situação vulnerável, os dados

nos mostram que aproximadamente 99.000.000 da população, mais que a metade da população no ano de 2010 era pobre, em que a população aproximada total era de 191.000.000.

Ao observarmos a situação exposta nos deparamos com o problema do acesso e da equidade, no âmbito da justiça e dos direitos: como democratizar o ensino superior, se a situação econômica não é favorável? Ou ainda, como a pessoa que se encontra em situação de pobreza ou extrema pobreza poderá ter as mesmas oportunidades daqueles de classe econômica elevada, visto que desde a formação básica, as disparidades são imensas? Perguntamo-nos: como uma pessoa em situação de pobreza, sobrevivendo com até R\$140 mensais, poderá dispor, financeiramente, de recursos para acessar aquilo que consideramos educação superior de qualidade? A solução para alcançar uma formação superior, para as pessoas na situação acima, estaria “na disputa” pelas Bolsas do ProUni? E se a pessoa, mesmo com bolsa integral, vivendo em situação de pobreza, conseguiria arcar com as despesas de cursar a graduação, considerando os custos de alimentação, transportes, livros, despesas materiais em geral? Qual a garantia de uma formação de qualidade para este aluno se, muitas vezes, a concepção de educação da IES é “mercadoria”?

Em um contexto tão desigual, em que a situação educacional reflete a situação econômico-social, como garantir o acesso pleno dos jovens de classe baixa e que tenham as mesmas oportunidades daqueles com maior poder aquisitivo? Concordamos que:

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. (DIAS SOBRINHO, 2010, pg. 1229)

Percebemos que as chances e as maneiras de acesso às instituições de ensino superior, principalmente a pública, variam entre as condições objetivas de escolarização dos estudantes. A trajetória escolar dos estudantes de origem

socialmente favorecida está de acordo com as condições objetivas de escolarização, ou seja, a educação superior elege através dos processos seletivos e avaliativos. Isto contribui para as desigualdades socioeconômicas e culturais, por conseguinte para a reprodução da estrutura de relação entre as classes, mesmo em instituições públicas de ensino superior:

Os processos seletivos para acesso ao ensino superior, sejam aqueles feitos diretamente através do vestibular, sejam aqueles processos indiretos realizados ao longo da escolaridade, pesam com rigor desigual sobre os sujeitos das diferentes classes sociais, eliminando aqueles de menor renda ou aqueles, quase sempre os mesmos, que freqüentaram a escola pública. (PEREIRA, p. 03, 2007)

Bourdieu (1992, p. 234 *apud* PEREIRA, 2007), comprova a “lei geral de eliminação”, que seria uma “seleção natural social”, em que somente se acomodam ao meio aqueles que são “superiores”.

5.4 Ensino Médio: frequência e qualidade

Santos (2010, p. 82-83) pauta a necessidade do incentivo à promoção de parcerias entre universidade e escola pública, no âmbito pedagógico e científico, principalmente em países onde o acesso é bloqueado na Educação Básica. Assim, percebemos a necessidade de articular a universidade à Educação Básica, uma vez que:

O fosso cavado entre a universidade pública e o saber pedagógico é prejudicial, tanto para a escola pública, como para a universidade. A resistência desta última ao novo receituário educacional não pode reduzir-se à crítica, num contexto de crise de legitimidade da universidade, acaba por vincar o isolamento social desta. (SANTOS, 2010, pg. 82-83).

Ao pesquisarmos sobre a garantia no acesso ao ensino médio, podemos considerar a aprovação da Emenda Constitucional 59, de 11 de novembro de 2009, a respeito da obrigatoriedade do ensino dos 04 aos 17 anos, meta que, segundo o PNE 2011/ 2020, propõe a universalização do Ensino Médio (15 aos 17 anos). Para que esta meta seja atingida, observamos a importância de

atender as necessidades dos brasileiros e garantir o acesso à educação de qualidade.

As autoras Felicetti e Morosini abordam a necessidade de uma articulação entre a Educação Superior e a Educação Básica, não apenas para acesso ao nível superior, mas também para a melhoria da qualidade em todos os níveis escolares e superiores:

Nesse sentido, é importante a existência de uma política que intervenha nos níveis de ensino anteriores ao Ensino Superior. Os serviços de tutoria, acompanhamento na escola são instrumentos que melhoram a questão do acesso. O fortalecimento e a integração do planejamento entre sistemas educacional de nível médio e superior proporcionam o aumento na equidade de acesso. Uma diversificação quanto à oferta de Ensino Superior pode acomodar um conjunto variado de alunos, uma vez que a multiplicidade de origem, experiência, aptidão e aspiração dos aprendentes são muitas. Considerar políticas afirmativas para grupos específicos, também é uma forma que pode oportunizar a equidade de acesso ao Ensino Superior. (FELICETTI e MOROSINI, 2009, p.13)

Segundo o IBGE²⁶, em 2010, 16,7% dos jovens entre 15 e 17 anos não frequentavam a escola, e o percentual de pessoas com 25 anos ou mais, com pelo menos o ensino médio concluído, no mesmo ano, era de 35,8%.

Poderíamos considerar a desigualdade no rendimento familiar que, segundo o MEC (2011), exerce grande influência na relação idade x série. Da população entre 15 a 17 anos, entre os 20% mais pobres, 32% estavam no ensino médio, enquanto que dos 20% mais ricos, a proporção era de 77,9%.

No ano de 2010, o total de matrículas no Ensino Médio foi de 8.357.675. Ao observarmos as matrículas por dependência administrativa das escolas, houve 987.838 de matrículas nas privadas, 101.715 nas federais, 7.177.019 nas estaduais e 91.103 nas municipais.

Além de considerarmos o acesso ao Ensino Médio, é pertinente levar em consideração a qualidade, relevando a condição entre público e privado. Grande parte dos alunos que ingressam nas IES públicas concluíram seus

²⁶ Dados disponíveis em:

<<http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/imprensa/ppts/00000008473104122012315727483985.pdf>>. Acesso em :16 de maio de 2013.

estudos nas escolas privadas, que proporcionam a estes estudantes meios para aprovação no vestibular.

A baixa qualidade do ensino público nos graus fundamental e médio tem encaminhado os filhos das classes mais ricas para as escolas privadas e, com o preparo que ali recebem, são eles que irão frequentar as universidades públicas, cujo nível e cuja qualidade são superiores aos das universidades privadas. Dessa maneira, a educação superior pública tem sido conivente com a enorme exclusão social e cultural dos filhos das classes populares que não têm condições de passar da escola pública de ensino médio para a universidade pública. Portanto, somente a reforma da escola pública de ensino fundamental e médio pode assegurar a qualidade e a democratização da universidade pública. A universidade pública deixará de ser um bolsão de exclusões sociais e culturais quando o acesso a ela estiver assegurado pela qualidade e pelo nível dos outros graus do ensino público (CHAUÍ, 2003, CONFERÊNCIA DE ABERTURA)

No entanto, estes alunos advindos da rede pública e possíveis candidatos às vagas pelas Cotas, acompanhariam, se tivessem acesso ao nível superior? E se acessassem, permaneceriam? Poderiam ter o mesmo aproveitamento daqueles cuja base escolar é de melhor qualidade? Os diferentes níveis da qualidade da Educação Básica resultariam em exclusão e desistência? E na universidade, os alunos de baixo rendimento conseguiriam superar estas diferenças de aprendizagem?

6. ACESSO E PERMANÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: POLÍTICAS DE INCLUSÃO

Há um longo caminho a ser percorrido para a garantia do acesso e permanência de jovens brasileiros, com idade apropriada, no ensino superior. O Plano Nacional de Educação 2001- 2011 previa em suas metas 30% dos jovens nesta faixa etária matriculados, mas apenas 14,4% acessaram esse nível de ensino.

Para perceber esse fracasso em uma meta pública para o acesso, há que se entender a situação escolar dos jovens que, em sua maioria, não estão em níveis escolares adequados, se considerado o fator idade x série. A taxa²⁷ da população com idade entre 18 e 24 anos, por nível de escolaridade, em 2009, já no final do PNE, era a seguinte: 21% não concluiu o ensino fundamental; 27% concluiu apenas o ensino fundamental; 33% concluiu o ensino médio; 19% tiveram acesso ao ensino superior.

O total de vagas em 2009, considerando as instituições públicas e privadas, foi de **4.726.394**, e o total de candidatos inscritos foi de **6.889.269**. Devemos considerar que os candidatos inscritos não necessariamente tem idade entre 18 a 24 anos. Mas, naquele mesmo ano, havia um total de 22.799.239 jovens na idade almejada. Resta indagar: por que o número de vagas é tão irrisório frente ao número de jovens nessa faixa etária? Por que o número de jovens que se submete ao exame vestibular é tão reduzido?

Questões do tipo: onde estão esses jovens? Tem ou não tem ocupação remunerada? Que níveis de escolaridade possuem? A que classes sociais pertencem? Qual sua etnia? Quantos são analfabetos? Entre outras, necessitam de resposta e nos desafiam a dar continuidade a investigações dessa natureza, mas os limites dessa dissertação nos impedem de fazê-lo. Portanto nos limitaremos a desenvolver os aspectos relativos aos fatores como analfabetismo, distorção idade-série, situação socioeconômica, etnia dos

²⁷ Dados retirados do IBGE (2009). Disponível em: <<http://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/artigos/acesso-ao-ensino-superior-no-brasil-equidade-e-desigualdade-social>>. Acesso em 04 mar, 2013

jovens brasileiros e brasileiras entre 18 e 24 anos, fatores apontados anteriormente.

Estes números nos mostram que, apesar de o acesso ao ensino superior ainda estar longe de ser um sistema democrático e os números ainda se apresentarem muito distantes da necessária democratização do acesso e permanência à educação superior de qualidade para todos, direito constitucional materializado pela promulgação da LDB, houve um aumento na oferta de vagas para ingresso nesse nível de ensino. Entretanto, este avanço ocorreu por um impulso do setor privado e a vantagem numérica das vagas pagas prevaleceu, resultando numa perda pública de porcentagem nas matrículas, ou seja, de **11,7% no setor público**, contra **88,3% no privado** (INEP, 2010). Assim:

[...] embora a educação superior seja considerada como fundamental para o desenvolvimento sustentável dos países, seu financiamento tem sido cada vez mais negligenciado pelos poderes públicos. Em quase todos os países houve uma queda considerável nos investimentos públicos da educação superior, o que beneficiou, além de outros fatores, um grande avanço das iniciativas privadas. (DIAS SOBRINHO, 2005, p. 168)

Diante do número de ingressantes nas instituições privadas, qual a garantia da permanência em uma instituição em que o aluno é, muitas vezes, um mero cliente, se não puder arcar com o pagamento?

Para ilustrar o insuficiente sistema de acesso na educação superior, tomaremos outros dados quantitativos: segundo o Resumo Técnico do Censo do Ensino Superior de 2011 do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais (INEP) do Ministério da Educação (MEC), havia, naquele ano, 2.365 Instituições de Ensino Superior (IES), das quais 2.081 pertenciam à rede privada e apenas 284 à rede pública.

Em relação ao número total de IES, segundo organização acadêmica e categoria administrativa, a divisão era de **190 universidades**²⁸, **131 centros**

²⁸ Segundo o Resumo Técnico do INEP, universidades são definidas como: “Instituições pluricurriculares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, que se caracterizam por: I – produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático de temas e problemas mais relevantes tanto do ponto de vista científico e cultural quanto regional e nacional; II – um terço

universitários, 2.004 faculdades, escolas e institutos superiores, 40 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF) e Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET). Dentre as 190 universidades, 59 são públicas.

Mesmo prevalecendo o número de faculdades, há um maior número de cursos disponibilizados nas universidades. Naquele mesmo ano (2011), o total de cursos oferecidos (presencial e a distância) era de 30.420, sendo que 15.281 eram ofertados em universidades, 3.789 em centros universitários, 10.488 em faculdades e 862 em IFs e CEFETs.

Para percebermos a vantagem numérica e a ampliação privada do Ensino Superior, o quadro abaixo apresenta os números de IES por categoria administrativa, do ano de 2009 a 2011:

Quadro 2: Números de IES por categoria administrativa (Brasil 2009-2011)

Ano	Total IES	Total IES pública	% pública	Total IES privada	% privada
2009	2.314	245	10,6%	2.069	89,4%
2010	2.378	278	11,7%	2.100	88,3%
2011	2.365	284	12%	2.081	88%

Fonte: MEC/ Inep, 2011

Além de prevalecer o número de Instituições privadas de Ensino Superior, o número de matrículas não se apresenta muito diferente. Em 2010, segundo o relatório técnico do Inep, havia um total de 6.379.299 de matrículas, e deste número, 4.736.001 eram matrículas em IES privadas, ou seja, 74,2%. O quadro abaixo mostra o número de matrículas por categoria administrativa e a evolução de 2009 a 2011.

do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado; III – um terço do corpo docente em regime de tempo integral. (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996)

Quadro 3: Matrículas por categoria administrativa- (Brasil 2009- 2011)

Ano	Total de matrículas	Total matrículas IES públicas	% matrículas IES pública	Total matrículas IES privadas	% matrículas IES privadas
2009	5.954.021	1.523.864	25,6%	4.430.157	74,4%
2010	6.379.299	1.643.298	25,8%	4.736.001	74,2%
2011	6.739.689	1.773.315	26,3	4.966.374	73,7%

Fonte: MEC/ Inep, 2011 - Tabela elaborada pela autora

Há diferentes entendimentos sobre os termos “matrículas” e “ingressos” e, segundo o Inep, a matrícula corresponde à soma de vínculos de um aluno a um curso superior, em situações iguais a “cursando” ou “formado”. Já o número de ingressos corresponde ao total de vínculos de um aluno com ano de ingresso no curso superior igual ao ano de referência do Censo (Inep, 2011, p. 29 – RESUMO TÉCNICO).

Assim, para compararmos estas duas situações, apresentamos o número de ingressos, nos anos de 2009 a 2011, nas IES privadas e públicas.

Quadro 4: Número total de ingressos nas IES (Brasil 2009- 2011)

Ano	Total de ingressos	Ingressos IES públicas	% ingressos públicas	Ingressos IES privadas	% ingressos privadas
2009	2.065.082	-----	-----	-----	-----
2010	2.182.229	475.884	21,8%	1.706.345	78,2%
2011	2.346.695	490.680	20,9%	1.856.015	79,1

Fonte: MEC/ Inep 2011 - Tabela elaborada pela autora

Em 2011, o total de matrículas de jovens entre 18 e 24 anos foi de 3.229.755. O total de matrículas, sem distinção por idade, no mesmo ano, foi de 6.739.689.

Apesar do número maior de Faculdades (2.004) ao compararmos ao número de universidades (190), o número de matrículas permanece maior na

última. Segundo o INEP (2009), em 2010, do total de matrículas (6.379.299) houve 3.464.711 nas universidades, 836.680 nos Centros universitários, 1.990.402 nas faculdades e 87.506 nos IFs e Cefets. Em 2011, foram 3.632.689 nas universidades, 921.019 nos Centros Universitários, 2.084.671 nas Faculdades e 101.626 nos IFs e Cefets. Estes dados mostram, através das matrículas, que a universidade prevalece às outras Instituições de Ensino Superior, e mesmo em menor número, podemos elegê-la como a instituição que representa o nível superior de ensino, como mostramos no Capítulo 2 deste estudo, tanto quantitativo quanto qualitativo.

Os dados apresentados nos quadros acima, referentes a matrículas e ingressos, são apresentados pelas fontes sem especificações por faixa etária. Sendo assim, os dados apontam estudantes matriculadas e ingressantes que podem ter idade acima daquela considerada estimada para o nível superior.

Ao compararmos o número de ingressos no Ensino Superior com o número de vagas, deparamo-nos com uma margem significativa de vagas não preenchidas. Em uma notícia publicada no Portal Brasil²⁹, no ano de 2010, quase metade das vagas oferecidas pelas Instituições de Ensino Superior não foi preenchida. Segundo o Censo da Educação Superior daquele ano, as IES disponibilizaram 3.120.192 vagas, mas só ingressaram 1.590.212 estudantes. Apesar de muitas vagas sobraem, o Resumo Técnico do INEP apontou um aumento na matrícula:

Na categoria pública, as matrículas aumentam 7,9% (de 1.643.298, em 2010, para 1.773.315, em 2011), o total de ingressos aumenta 3,1% (de 475.884, em 2010, para 490.680, em 2011) e os concluintes, 14,6% (de 190.597, em 2010, para 218.365, em 2011). A categoria privada, por sua vez, apresenta os seguintes percentuais de crescimento: 4,9% para as matrículas (que passam de 4.736.001, em 2010, para 4.966.374, em 2011), 8,8% para o total de ingressos (que partem de 1.706.345, em 2010, e alcançam 1.856.015, em 2011) 1,9% para os concluintes (os quais passam de 783.242,

²⁹ Notícia: “Sobraram metade das vagas de ingresso no ensino superior do País em 2010”. Disponível em: < <http://www.brasil.gov.br/noticias/arquivos/2011/11/11/sobraram-metade-das-vagas-de-ingresso-no-ensino-superior-do-pais-em-2010>>. Acesso em 01 Maio, 2013.

em 2010, para 798.348, em 2011) (RESUMO TÉCNICO INEP, 2011, p. 51).

Ainda que não tenha sido atingida a meta de 30% no acesso, não podemos negar o crescimento do nível superior no Brasil. Mas ao observar o número crescente de ingressos, uma notícia publicada na Gazeta do Povo³⁰ aponta a ociosidade, principalmente nas instituições privadas, embora seja um problema também nas instituições públicas. A notícia aponta que, de todos os alunos que ingressam no curso superior nas IES, de todas as Categorias Administrativas (pública, privada), apenas 53% obtém o diploma.

Ao observarmos a tabela retirada do Resumo Técnico do Inep, de 2011, observamos a disparidade entre os números de matrículas, ingressos e concluintes, e que o número que conclui é de 50% comparado ao número de ingressantes:

Tabela 2: Numero Percentual de Matrículas, Ingressos e Concluintes – Brasil 2011.

Modalidade de Ensino/ Regiões Geográficas	Matrículas	Ingressos			Concluintes
		Total	por Processo Seletivo	Outras Formas	
Total	6.739.689	2.346.695	2.093.368	253.327	1.016.713
Total (%)	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Presencial (%)	85,3	81,6	80,6	90,1	85,1
a Distância (%)	14,7	18,4	19,4	9,9	14,9

Fonte: RESUMO TÉCNICO INEP, 2011

Observamos que o número de pessoas que acessam ao ensino superior ou estão matriculados é baixo, e o número de concluintes se mostra ainda mais baixo. Estaria a desistência no nível superior de ensino relacionada ao

³⁰ Notícia disponível em: <<http://www.gazetadopovo.com.br/vida-universidade/conteudo.phtml?id=1258085&tit=Por-que-sobram-tantas-vagas-no-ensino-superior-brasileiro>>. Acesso em: 01 maio de 2013.

desempenho na Educação Básica, que se deve, muitas vezes, à condição financeira, às condições extraescolares e culturais, renda familiar, entre outras, que antecedem a opção pelo ingresso em uma IES?

Apesar dos dados sugestivos a um aprofundamento de estudo, não nos aprofundaremos nesta problemática devido aos limites desta dissertação. Deteremos-nos em algumas políticas de acesso ao nível superior, propostas pelo governo federal e que vem repercutindo nas questões sobre democratização no acesso à Educação Superior.

Segundo o Ministério da Educação, numa notícia³¹ divulgada em 27/11/2012, o Fundo de Garantia de Operações de Crédito Educativo, o Fgeduc, instrumento criado em 2010 para “democratizar ainda mais” o acesso ao ensino superior, ao dispensar o papel do fiador para contratar o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies), é utilizado como garantia em mais de 240 mil contratos de crédito firmados desde 2010, o que equivale a 41% do total de financiamentos concedidos no período. Este número ainda é pequeno, tendo em vista o número total de jovens, com idade almejada para acessar o respectivo nível de ensino, que está acima dos 20 milhões, pois aproximadamente 190 mil estudantes contrataram o Fies com a garantia do Fgeduc, número que representa 53% dos contratos firmados em 2012. Esta medida é refém ainda de uma política de manutenção e expansão da iniciativa privada.

Assim, em um levantamento de algumas políticas de acesso, que se mostram importantes devido ao número de alunos beneficiados, vejamos como procedem os programas implantados pelo governo brasileiro. Fizemos os seguintes questionamentos: o que é o ProUni? Quantos estudantes são beneficiados e quantas bolsas de estudos são disponibilizadas? O programa atinge, em sua maioria, estudantes das classes subalternas?

6.1 Programa Universidade para Todos (ProUni)

³¹ Notícia disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=18265:fundo-democratiza-acesso-de-estudantes-de-baixa-renda-&catid=372&Itemid=86>. Acesso em: 28 fev. 2013

O ProUni foi criado em 2004 pelo Governo Federal. É um programa do Ministério da Educação, que oferece bolsas de estudo integral e parcial em instituições de Ensino Superior (IES) privadas, nos cursos de graduação e formação sequencial, para estudantes brasileiros sem diploma de nível superior. Esta concessão de bolsas foi uma maneira encontrada para que a população de baixa renda alcançasse o nível superior, em instituições privadas. Para que o governo não tenha mais gastos orçamentários, as bolsas são frutos de deduções fiscais nas instituições que aderem o programa.

A bolsa de estudos contempla candidatos que tenham cursado todo o ensino médio em escola pública ou particular na condição de bolsista integral, estudantes com deficiência e professores da rede pública do quadro permanente que concorrem aos cursos de licenciatura. O aluno ainda deve comprovar renda familiar bruta, por pessoa, de até um salário mínimo e meio para concorrer às bolsas integrais, com exceção dos professores da rede pública, e para as bolsas parciais (50%), a renda deve ser de até três salários mínimos por pessoa.

Além de o candidato precisar se enquadrar nos quesitos acima, é necessário que este tenha participado do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e alcançado no mínimo 450 pontos na média das notas do exame, e nota superior a zero na redação. Com isso, os candidatos não necessitam participar dos exames de vestibular para ingressar nas instituições participantes do programa, mas é permitido que estas submetam os concorrentes pré-selecionados a um processo seletivo específico livre de taxas.

No sítio do Inep foi publicada uma notícia sobre a oferta das bolsas pelo ProUni, na qual o Ministro da Educação Aloizio Mercadante, destacou que:

[...] o ProUni é uma forma de o estudante de baixa renda ter acesso à educação superior. "É enorme o interesse por entrar numa universidade e fazer curso superior, e o ProUni é uma nova possibilidade", lembrou Mercadante. "Com o programa, os estudantes de baixa renda podem estudar de graça em uma universidade particular." (INEP, 2013, ONLINE)

A cada ano, o número de bolsas provenientes do ProUni vem aumentando, como vemos no gráfico a seguir, que mostra o numero de bolsas ofertadas desde a criação do ProUni:

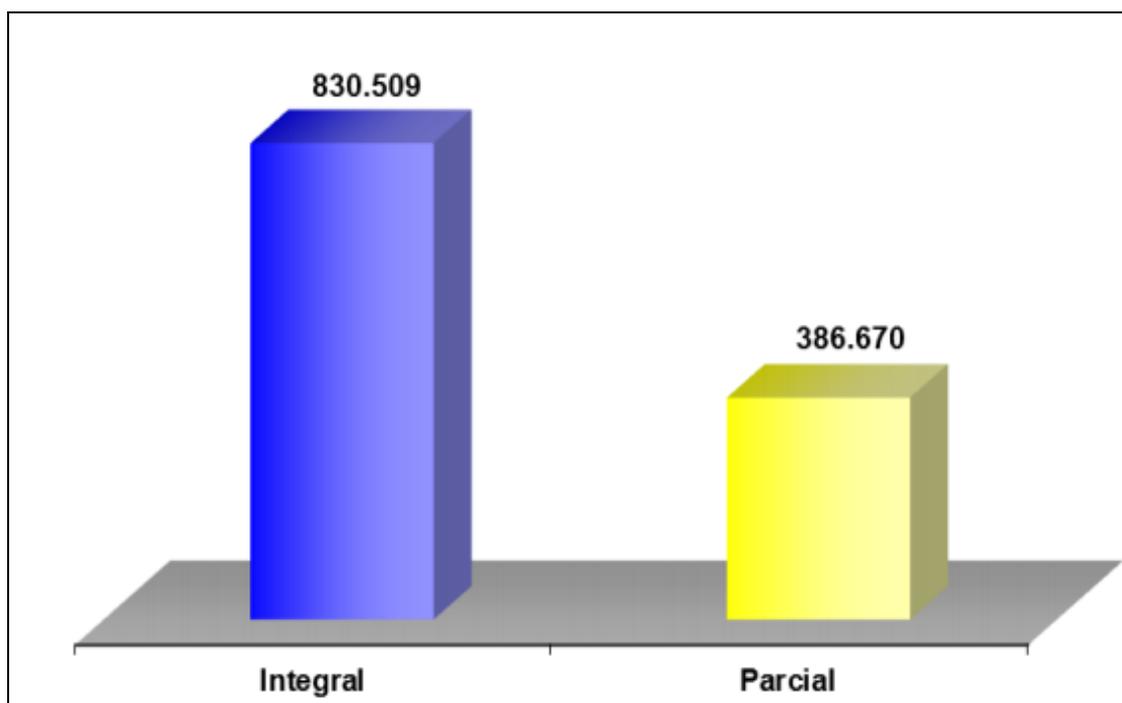
Tabela 3: Bolsas ofertadas por ano (2005 – 2012)

Ano	Bolsas ofertadas	Inscritos
2005	112.275	422.531
2006	138.668	994.405
2007	163.854	668.561
2008	225.005	1.063.915
2009	247.643	989.078
2010	241.273	1.410.266
2011	254.598	1.990.044
2012	284.622	1.665.371

Fonte: MEC/ ProUni (2013)

O número de bolsistas beneficiados, segundo o MEC, não está disponibilizado por ano, temos somente o número total, segundo modalidade de bolsa (Integral e Parcial), referente ao período de 2005 (quando o ProUni foi criado) até 2013, como nos mostra o gráfico a seguir:

Gráfico 4: Bolsistas por tipo de bolsa (2005 – 1º/2013)



Fonte: MEC/ ProUni (2013)

O total de bolsas disponibilizadas, de 2005 a 2012 foi 1.667.938. O total de inscritos foi de 9.204.171. Houve um número demasiadamente alto de inscritos para o Programa, e apesar deste fato, o total de bolsistas beneficiados pelo Programa no mesmo período foi de 1.217.179, ou seja, sobraram aproximadamente 400.000 bolsas de estudos. Diante disso, questionamos: Por que as bolsas não foram concedidas? Como se explica o fato de se inscreverem tantos alunos, em uma enorme demanda, e ainda assim, sobrarem bolsas de estudos? Por que o número de bolsas de estudo não acompanha a demanda de alunos inscritos para o ProUni?

Para termos um entendimento do funcionamento do Programa e da incidência das bolsas como política de acesso, precisaríamos saber quantos alunos foram contemplados e ingressaram no nível superior, por Processo Seletivo. No entanto, o ProUni não fornece os dados necessários por semestre.

A questão é: o ProUni não expande no sentido do acesso às instituições públicas e de qualidade, o programa seria um retalho que emenda as necessidades e mudanças no mundo do trabalho, já que a mão de obra

necessita de aprimoramentos para se manter no mercado, decorrente da globalização e das inovações na tecnologia.

O acesso de pessoas com renda mais baixa se dá através do setor privado, em que o Programa Universidade para Todos se institui como uma das políticas que contribuem para a expansão do acesso de classes desfavorecidas economicamente. Entretanto, a situação da baixa remuneração das famílias brasileiras continua sendo um dos obstáculos para o acesso de jovens ao ensino superior.

Apesar do baixo número das bolsas disponibilizadas e do alto número de inscritos, de certa maneira o ProUni aumenta a gratuidade na oferta de vagas e transmite a ideia de acesso democrático, embora prevaleça o quantitativo. Não podemos deixar de mencionar a tentativa de ampliação na oferta de vagas em instituições públicas, através do Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), transmitindo a ideia de expansão qualitativa, mas aquém da necessidade para um ensino superior público, democrático e de qualidade.

6.2 Política Afirmativa: O sistema de Cotas

O sistema de Cotas é resultado de uma Política Afirmativa e ação que, no Brasil, definiu formas como: trabalhos voluntários, de caráter obrigatório, ou uma estratégia mista; programas governamentais ou privados; leis e orientações a partir de decisões judiciais ou agências de fomento e regulação.

O grupo a ser “beneficiado” com a ação abrange minorias étnico-raciais, através da maior participação e inclusão no mercado de trabalho (contratação de funcionários), no sistema educacional (principalmente no ensino superior), e na representação política. (Moehlecke, 2002)

Recorremos a Bergmann, que, de maneira ampla, define ação afirmativa como:

Ação afirmativa é planejar e atuar no sentido de promover a representação de certos tipos de pessoas – aquelas pertencentes a grupos que têm sido subordinados ou excluídos – em determinados empregos ou escolas. É uma companhia de seguros tomando decisões para romper com sua tradição

de promover a posições executivas unicamente homens brancos. (BERGMANN, 1996, p.7)

Dentre as políticas afirmativas existentes no Brasil, a mais polêmica e discutida nos últimos anos é o sistema de Cotas. Neste estudo, destacaremos o sistema de cotas raciais, que garante vagas somente para negros e índios no nível superior de ensino, e as cotas que garantem vagas para alunos oriundos de escola pública.

A discussão sobre as desigualdades raciais no Brasil é muito recente. Dados de pesquisas sempre apontaram a desigualdade na escolarização de negros, pardos e índios, que, mesmo representando aproximadamente 50% da população, sempre estiveram em grande desvantagem no acesso escolar, principalmente em nível superior. A adoção de reserva de vagas para negros, pardos e índios inicia-se em 2002, reflexo de manifestações sobre as desigualdades raciais no final dos anos 90. O PL 73/99 determinava que a Educação Superior deveria ser composta com pelo menos 2% de estudantes negros.

Já no ano 2000, iniciam os trâmites para adoção das políticas de cotas nas universidades, com a Lei Estadual do Rio de Janeiro, nº 3.524, de 28 de dezembro de 2000, que garantia 50% das vagas nas universidades estaduais para estudantes da rede pública. A Lei Estadual nº 3.708/01, do mesmo estado, instituiu, pela primeira vez, o sistema de cotas para alunos denominados negros ou pardos, reservando 40% das vagas. A Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e a Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF) foram as primeiras instituições a aderir o sistema de reserva de vagas.

A Lei Federal nº 10.558, de 13 de novembro de 2002, ou “Lei das Cotas”, cria o *Programa Diversidade na Universidade*:

Art. 1º Fica criado o Programa Diversidade na Universidade, no âmbito do Ministério da Educação, com a finalidade de implementar e avaliar estratégias para a promoção do acesso ao ensino superior de pessoas pertencentes a grupos socialmente desfavorecidos, especialmente dos afrodescendentes e dos indígenas brasileiros. (BRASIL, 2002).

Esta Lei foi adotada primeiramente no Estado do Rio de Janeiro, pela UERJ, disponibilizando o maior número de vagas em comparação com outras universidades.

No ano de 2012, foi sancionada a Lei Federal nº 12.711/2012, que garante a reserva de 50% das matrículas por curso e turno, para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas, nas 59 universidades federais e 38 institutos federais de educação, ciência e tecnologia. As universidades tinham, até sancionar a Lei, autonomia para definir o funcionamento do sistema de cotas, por isso existiam diversos modelos espalhados pelo país.

A Lei foi regulamentada pelo Decreto nº 7.824/2012, que garante 50% das vagas nas universidades públicas para alunos provenientes das escolas públicas. Destes 50%, metade é para estudantes com renda familiar bruta igual ou inferior a um salário mínimo e meio per capita, e a outra metade para estudantes de escolas públicas com renda familiar superior a um salário mínimo e meio. Nos dois casos, também será considerado o percentual mínimo correspondente ao da soma de pretos, pardos e indígenas no estado, de acordo com o último censo demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), como apontam os Art.1º e 3º da Lei:

Art. 1º - As instituições federais de educação superior vinculadas ao Ministério da Educação reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.

Art. 3º - Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas, em proporção no mínimo igual à de pretos, pardos e indígenas na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). (BRASIL, 2012, ONLINE)

Apesar da lei de cotas nas universidades públicas estar sendo praticada desde 2003, alguns estudos apontam resultados positivos, outros apontam resultados mais preocupantes sobre os rebatimentos da garantia de vaga ao

público almejado. Mas a reserva de vagas pode ampliar o acesso na universidade, a partir da cor do candidato? Ou amplia a discriminação racial?

Segundo dados do IPEA³² (2009), no ano de 1992, apenas 1,5% dos jovens negros entre 18 e 24 anos estavam na universidade. Ao compararmos com o ano de 2009, eram 8,3% de jovens. Ao compararmos com os jovens brancos, as matrículas triplicaram, de 7,2% para 21,3%. A frequência dos negros na universidade correspondia, em 2002, a 20,8% da frequência dos brancos, comparado ao ano de 2009, passou a corresponder 38,9%.

Apesar do aumento da participação do negro na universidade, a reserva de vagas através das cotas de cunho racial trouxe muitas controvérsias, dificultando, ao que parece, definir aqueles que teriam tais direitos às políticas. Essa dualidade de opiniões é reforçada por Felicetti e Morosini, que tratam da iniquidade do Ensino Superior:

Questiona-se se os esforços e o comprometimento dos alunos oriundos do ensino público serão suficientes para superarem as dificuldades trazidas do Ensino Básico, ou seja, a equidade oferecida para o ingresso irá resolver a iniquidade do ensino público fundamental e médio, uma vez que os discentes advindos dele parecem apresentar menor conhecimento que os que dele não advêm? (FELICETTI e MOROSINI, 2009, p. 21)

Além das Cotas, o Governo Federal dispõe de outros programas de acesso ao nível superior, que beneficiam pessoas com necessidades especiais nas IES federais, dentre outras políticas afirmativas. No entanto, estes programas agregam uma pequena parte do contingente de estudantes no nível superior, que nesta pesquisa não será aprofundada.

O aumento do acesso ao ensino superior cresceu nos últimos anos. Houve o aumento da participação do aluno negro, com idade entre 18 a 24 anos, no ensino superior. Sendo assim, nos perguntamos se realmente o motivo deste aumento foi a reserva de vagas pelas cotas.

³² Dados disponíveis em: <www.ipea.gov.br/igualdaderacial>. Acesso em 22 Junho, 2013.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mas, afinal, quem realmente acessa a Educação Superior? Há idade adequada para o acesso? A formação universitária garante o acesso ao conhecimento, ao trabalho inalienável, à autonomia? Ou a formação seria mais uma forma de enquadrar a formação para as demandas capitalistas nos moldes da teoria do capital humano? Ao longo desta dissertação apresentamos muito mais perguntas que respostas, em uma tentativa de aprofundar o entendimento da realidade, o que nos conduziu a muitas possibilidades de busca.

No Brasil, existe uma quase predominância do setor privado na Educação Superior, que representa 90% das Instituições do país. Houve, principalmente após a LDB 9.394/ 1996, uma acelerada e indiscriminada abertura de cursos, de instituições e ampliações na capacidade de estabelecimentos inter-territorial são marcantes e cada vez mais comuns. Ocorreu uma grande diversificação das instituições de ensino superior que não representam o caráter universitário.

Diante disso, podemos apontar uma amplificação ainda deficitária na tipologia da educação superior e um aumento no número de jovens que acessam este nível de ensino, embora muitas vagas ofertadas ainda não sejam preenchidas, e que se encontram, em sua maioria, em instituições privadas. Esta realidade nos sugere, de acordo com dados previamente analisados, que há dificuldade, por parte dos que não preenchem as vagas, em assumir os custos com mensalidades, livros, transporte, alimentação, etc. Como não há vagas suficientes nas universidades públicas para todos os alunos que concluem o Ensino Médio, com a universalização da Educação Básica (em que jovens concluem a Educação Básica e são candidatos à Educação Superior), muitos ficam restritos ao ensino superior privado, que oferece vagas em grande quantidade, muitas vezes acima da previsão de preenchimento.

O perfil do aluno que acessa a educação superior não é somente composto por jovens entre 18 e 24 anos. A idade média do aluno que acessa a graduação presencial é de 25 anos de idade, e aluno da EaD ingressa, na média, aos 32 anos. Geralmente estes alunos, que ingressam tardiamente, já

exercem uma atividade profissional e procuram o diploma superior para a qualificação e/ou promoção em sua área de atuação, e que talvez pelo atraso escolar ou pela necessidade de ingressar no mercado de trabalho, não conseguiram ingressar no nível superior mais jovens.

Esse aluno geralmente frequenta cursos noturnos, em Instituições de Ensino Superior (IES) Privadas, com baixa seletividade, e que possuem cursos de rápida duração, não dispõe de tempo, espaço e condições apropriadas para estudar, pois os estudos competem com a carga horária do trabalho, o que dificulta a conciliação do tempo para atividades acadêmicas extras, de relacionamentos e atividades culturais com os demais estudantes (NUNES; CARVALHO 2007).

É este o perfil do aluno que acessa a Educação Superior no Brasil, oposto do aluno tradicional representado por uma minoria, que ingressa na faixa etária “adequada”, que possui recurso financeiro familiar, segurança na opção profissional e, talvez o fator mais importante, um histórico escolar consistente para ter sucesso no vestibular e sucesso acadêmico.

Percebemos, ao longo deste estudo, que o perfil socioeconômico do ingressante na Educação Superior se enquadra nas classes sociais de maior poder aquisitivo, e talvez a formação superior traga, não somente a ascensão social aos formados, mas a mantenha.

Nos últimos anos, presenciamos muitas discussões sobre as políticas de acesso e permanência no nível superior, mas de nada adianta o acesso sem que se discutam as condições de permanência no sistema, ou seja, as condições materiais como aquisição de textos e livros, o transporte e a alimentação, as condições intelectuais adquiridas nos níveis de educação anteriores e de dedicação ao curso superior, assim como um consistente programa de apoio ao estudante.

A universidade, neste sentido, deveria adotar uma postura democrática e igualitária, concretizar as oportunidades e condições de permanência, sendo através de políticas institucionais, ou até mesmo na articulação efetiva com a Educação Básica. No entanto, com a sociedade desigual em que vivemos, não poderíamos ter uma instituição diferente, pois ela reflete a sociedade de classes.

Perguntamos se seria possível que a universidade deixe de ser uma mera expectadora frente às desigualdades sociais, econômicas e culturais, se a sociedade em que está inserida assim também o é? O próprio sistema de acesso e permanência seria um sistema de avaliação que reforça a exclusão, pelo seu caráter no mínimo questionável?

Ao longo deste trabalho, nos limites deste texto, apresentamos um recorte no estudo da desigualdade no acesso ao Ensino Superior, considerando os rebatimentos de reformas e políticas que ao longo da história da educação brasileira foram sendo formuladas.

Discutimos algumas políticas que buscaram democratizar a Educação Superior, nos limites deste estudo elegemos os anos entre 2009 a 2011, em que observamos um crescimento no acesso, embora significativo no setor privado, mas ainda pouco significativo em relação à população brasileira jovem.

Acreditamos que vários fatores colaboraram para o não alcance das metas previstas no PNE finalizado em 2011, quanto ao acesso de 30% de jovens entre 18 a 24 anos à Educação Superior. Os fatores socioeconômicos vêm se mostrando, ao longo da pesquisa, um fator determinante no ingresso ao ensino superior, influenciado pelo elevado índice de analfabetismo e pela ainda não resolvida universalização da Educação Básica, em especial, no Ensino Médio. Tudo isso reflete no acesso à Universidade.

Para complementar as considerações desta pesquisa, cabe indagar os indicadores que consideram idade adequada para o ingresso ao nível superior, ou seja, jovens entre 18 a 24 anos. Seriam necessárias algumas complementações para entendermos a questão da idade adequada no ensino superior, e qual a idade que prevalece nos primeiros anos de universidade. Talvez o problema possa não estar na idade, mas no pequeno número de alunos que chega à universidade. Assim, seria o acesso à Educação Superior ampliado se os processos seletivos fossem extintos, garantindo vagas a todos àqueles que mostrassem interesse? Esta realidade seria possível no Brasil, com os índices socioeconômicos tão desiguais? Como seria a qualidade das universidades? Que universidade e para que sociedade?

8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AZEVEDO, F. **A cultura brasileira**: introdução ao estudo da cultura no Brasil. Tomo III: A transmissão da cultura. 3ª edição. São Paulo: Melhoramentos, 1958.

BANCO MUNDIAL. **Educación Superior en los Países en Desarrollo: peligros y promesas**. Washington: BM, 2000.

BAUMAN, Z. **Globalização: as consequências humanas**. Rio de Janeiro: Ed. Jorge Zahar, 1999.

BELLONI, I. A Educação Superior dez anos depois da LDB/1996. In: BRZEZINSKI, I. (Org). **LDB dez anos depois: reinterpretação sob diversos olhares**. São Paulo: Cortez, 2008.

BERGMANN, B. In defense of affirmative action. New York: BasicBooks, 1996.

BOBBIO, N. **Direita e esquerda**: Razões e significados de uma distinção política. 2 edição. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

BOLLMANN, M. G. N. Revendo o Plano Nacional de Educação: Proposta da Sociedade Brasileira. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 31, n.112, p.657-676, julho-setembro, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n112/02.pdf> >. Acesso em 10 Out. 2012

BOLLMANN, M. G. N. ; CARVALHO, E. B. A globalização e a Concepção de Universidade: o contexto da formação do professor. In: In BASSI, M. E. AGUIAR, L. C. (org.) **Políticas Públicas e Formação de Professores**. Ijuí: UNIJUÍ, 2009.

BORJA, R. Educação, globalização e sociedade do conhecimento. In: PANIZZI, W. M. (Org) **Universidade: Um lugar fora do poder**. Porto Alegre: UFRGS, 2002.

BRASIL. Decreto-lei n. 19.851 de 11 de abril de 1931. **Estatuto das universidades brasileiras**. Brasília, 1931. disponível em: <<http://www.camara.gov.br/internet/infdoc/novoconteudo/legislacao/republica/Leis1931vi625p/pdf37.pdf>> Acesso em 03 out. 2013.

_____. **Lei 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: DF. 1961.

_____. **Lei n. 5.540**, de 14 de dezembro de 1968 Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Brasília, DF, 1968.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília,DF, 1996.

_____. **Lei 10.172**, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 2001.

_____. **Lei nº. 11.096**, de 13 de janeiro de 2005. Institui o Programa Universidade para Todos – PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº. 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/L11096.htm>. Acesso em: 28 dez. 2012.

_____. **Lei nº. 3.524**, de 28 de novembro de 2000. Dispõe sobre os critérios de seleção e admissão de estudantes da rede pública estadual de ensino em universidades públicas estaduais. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/91488/lei-3524-00-rio-dejaneiro-rj>>. Acesso em: 02 abr. 2013.

_____. **Decreto nº. 6.096**, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio os Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm> Acesso em: 28 dez 2012.

_____. **Lei nº. 3.524**, de 28 de novembro de 2000. Dispõe sobre os critérios de seleção e admissão de estudantes da rede pública estadual de ensino em universidades públicas estaduais. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/91488/lei-3524-00-rio-dejaneiro-rj>>. Acesso em: 02 abr. 2013.

_____. **Lei nº. 3.708**, de 09 de novembro de 2001. Institui cotas de até 40% para as populações negra e parda no acesso à Universidade do Estado do Rio de Janeiro e a Universidade Estadual do Norte Fluminense. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/90840/lei-3708-01-rio-de-janeiro-rjm>>. Acesso em: 03 abr. 2013.

_____. **Lei nº. 3.708**, de 09 de novembro de 2001. Institui cotas de até 40% para as populações negra e parda no acesso à Universidade do Estado do Rio de Janeiro e a Universidade Estadual do Norte Fluminense. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/90840/lei-3708-01-rio-de-janeiro-rjm>>. Acesso em: 02 abr. 2013.

_____. **Lei nº 10.558**, de 13 de novembro de 2002. Institui o Programa Diversidade na Universidade. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10558.htm>. Acesso em: 03 abr. 2013.

_____. **Lei nº 12.711**, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12711.htm>. Acesso em: 06 de set. 2012.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior 2010**. Brasília: INEP, 2008. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em: 08 set. 2012.

_____. **As desigualdades na escolarização no Brasil**: Relatório de observação nº 4. Brasília: Presidência da República, Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social - CDES, 2ª Edição, 2011.

BOURDIEU, P.. **Homo academicus**. Florianópolis, Ed. UFSC, 2011.

CATANI, A. M.; OLIVEIRA, J. F.. As políticas da diversificação e da diferenciação da educação superior no Brasil: alterações nos sistemas e nas universidades públicas. In: SGUISSARDI, V. (Org.). **Educação superior: velhos e novos desafios**. São Paulo: Xamã, 2000.

CHAGAS, V. A. Luta pela universidade no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 48, n. 107, p. 44-59, jul./set. 1967.

CHAUÍ, M. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Editora Unesp, 2001.

_____. Sociedade, Universidade e Estado: autonomia, dependência e compromisso social. IN: **Seminário: Universidade: Por que e como reformar?** MEC/SESu: CONFERÊNCIA DE ABERTURA, 6 e 7 de agosto 2003. Disponível em: <http://www.ufv.br/reforma/doc_ru/MarilenaChaui.pdf> Acesso em 15 Jul. 2013

CHENAIS, F. **A Mundialização do Capital**. São Paulo: Xamã, 1996.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONAE), 2010, Brasília, DF. **Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias**; Documento Final. Brasília, DF: MEC, 2010. Disponível em: <http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documento_final_s.pdf>. Acesso em: 18 mai. 2013.

COÊLHO, I. M. Educação superior: por uma outra avaliação In: DOURADO, Luiz F.; CATANI, A. M.; OLIVEIRA, J. F. (orgs) **Políticas e gestão da educação superior: transformações recentes e debates atuais**. São Paulo: Xamã; Goiânia: Alternativa, 2003.

CUNHA, L. A. **A universidade crítica**: o ensino superior na república populista. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1989.

_____. **A universidade reformada**: o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

_____. Ensino Superior e universidade no Brasil In: LOPES, Marta Teixeira; FILHO, Luciano Mendes de Faria; VEIGA, Cynthia Greive. **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

DALE, R. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação?” **Educação e sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 87, p. 423-460, maio – agosto, 2004.

DEMO, P. **A Nova LDB**: Ranços e Avanços. 19ª edição. Campinas: Papyrus, 2006.

DIAS SOBRINHO, J. Democratização, qualidade e crise da educação superior: faces da exclusão e limites da inclusão. **Educação e Sociedade**. Campinas, v.31, n.113, p. 1223 – 1245, out.-dez.2010.

_____. **Educação superior, globalização e democratização: qual universidade?**. *Rev. Bras. Educ.* [online]., n.28, pp. 164-173. ISSN 1413-2478 2005 Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782005000100014>. Acesso em: 12 jan 2013.

DOURADO, L.F.; OLIVEIRA, J.F.; SANTOS, C.A. **A qualidade da educação**: conceitos e definições. Série Documental: Textos para Discussão, Brasília, DF, v. 24, n. 22, p. 5-34, 2007. Disponível em: <http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/%7BF84E4DE4-B76E-49DB-8B35-D196B9568685%7D_DISCUSS%C3%83O%20N%C2%BA%2024.pdf> Acesso em: 28 set 2013.

DOURADO, L.F.; OLIVEIRA, J.F. **A qualidade da educação**: perspectivas e desafios. *Cad. Cedes*, Campinas vol. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009 Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 29 set. 2013.

FÁVERO, M. L. A. Universidade, espaço de produção de conhecimento e de pensamento crítico. In DOURADO, L. F., CATANI, A. M., OLIVEIRA J. F. (Org.), **Políticas e gestão da educação superior: transformações recentes e debates atuais**. (p.179- 189). São Paulo: Xamã; Goiânia: Alternativa, 2003.

FELICETTI, V.L., MOROSINI, M.C. Equidade e iniquidade no ensino superior: uma reflexão. **Ensaio: avaliação políticas públicas da Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 62, p. 9-24, jan./mar. 2009. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v17n62/a02v1762.pdf>>. Acesso em 15 Fev. 2013.

FILHO, D. L. L.; QUELUZ, G. L. – A tecnologia e a educação tecnológica: elementos para uma sistematização conceitual. In: **Revista Educação e Tecnologia**. v. 10, n. 1, jan./jun. 2005, p.19-28.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. R.; COSTA, H. O trabalho como princípio educativo no projeto de educação integral de trabalhadores. In: CONCEIÇÃO, M. **Educação integral e sistema de reconhecimento e certificação educacional e profissional**. São Paulo: CUT, 2005.

GATTI, B. A. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Plano Editora, 2002.

GOTTIFREDI, J. C. A universidade Latino Americana frente aos desafios do mundo atual In: PANIZZI, W. M. (Org) **Universidade: Um lugar fora do poder**. Porto Alegre: UFRGS, 2002.

GRAMSCI, A. **Concepção dialética da história**. 10 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

HÖFLING, H. M. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos Cedes**, ano XXI, nº 55, novembro de 2001.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Indicadores Sociais (2005 a 2010). Rio de Janeiro, 2010.

IPEA. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Comunicado do Ipea de 18 de novembro de 2010. N. 66. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/comunicado/101118_comunicadoipea66.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2013.

LEHER, R. Capitalismo dependiente y Educación: propuestas para la problemática universitária. In LEHER, R. **Por una reforma radical de las universidades latinoamericanas**. Rosario: Homo Sapiens Eiciones, 2010.

LIMA, K. R. S. Reformas e Políticas de Educação Superior no Brasil. In: MANCEBO, D.; SILVA Jr, J. R.; OLIVEIRA, J. F. Reformas e Políticas: educação superior e pós graduação no Brasil. Campinas: Editora Alínea, 2008

MAGALHÃES, J. C. R. ;MIRANDA, R. B. **Dinâmica da renda, longevidade e educação nos municípios brasileiros.** 2005. Disponível em: <<http://www.ipea.gov.br>> Acesso em 20 Jul. 2013

MEC/ INEP. **Resumo Técnico** – Censo Escolas 2010. Brasília/ DF. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/divulgacao_censo2010_revisao_04022011.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2013.

_____. **Resumo Técnico** – Censo da Educação Superior 2008. Brasília/ DF. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/download/censo/2008/resumo_tecnico_2008_15_12_09.pdf>. Acesso em: 20 abr 2013.

_____. **Resumo Técnico** – Censo da Educação Superior 2009. Brasília/ DF. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2009/resumo_tecnico2009.pdf>. Acesso em: 15 set. 2012.

_____. **Resumo Técnico** – Censo da Educação Superior 2010. Brasília/ DF. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/resumo_tecnico/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2010.pdf>. Acesso em ;15 set. 2012

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital.** 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

_____. **O século XXI: Socialismo ou Barbárie.** São Paulo: Boitempo, 2009.

MINTO, L. A., MINTO, C. A. Incríveis legados da “reforma universitária” de 1968. **Revista Pensata.** V.1 N.3. p. 72-89, dezembro de 2012.

MOEHLECKE, S. Ação Afirmativa: história e debates no Brasil. **Cadernos de Pesquisa,** n. 117, p. 197-217, novembro/ 2002.

MONTEIRO, A. R. O pão do direito à educação. **Educação e Sociedade,** Campinas, v. 24, n. 84, set. 2003 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302003000300003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 15 Fev. 2013.

MORAES, M. C. M. **Reformas de ensino, modernização administrada: a experiência de Francisco Campos – anos vinte e trinta.** Florianópolis: UFSC, Centro de Ciências da Educação, Núcleo de Publicações, 2000.

_____ (Org.). **Iluminismo às avessas: produção do conhecimento e políticas de formação docente**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

MOROSINI, M. C. Pesquisa digital em educação superior: universitas. In: DOURADO, Luiz F.; CATANI, A. M.; OLIVEIRA, J. F. (orgs) **Políticas e gestão da educação superior: transformações recentes e debates atuais**. São Paulo: Xamã; Goiânia: Alternativa, 2003.

NEVES, L. M. W.; PRONKO, M. A. **O mercado do conhecimento e o conhecimento para o mercado**: da formação para o trabalho complexo no Brasil contemporâneo. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.

NUNES, E.; CARVALHO, M. M. Ensino universitário, corporação e profissão: paradoxos e dilemas brasileiros. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 9, nº 17, jan./jun. 2007, p. 190-215. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/soc/n17/a08n17.pdf>>. Acesso em: 02 Ago. 2013

NUNES, D. S. P.; ESTEVAM, D. O. **A Formação Superior como Instrumento de Ascensão Social: Um Estudo de Caso dos Egressos do Curso de Economia da UNESCO**. VI Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária Na América Do Sul. Blumenau, 2006. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/74640/t0109.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 07 Jul. 2013.

OLIVEIRA, D. A. **Gestão democrática da educação**: Desafios contemporâneos. Petrópolis: Vozes, 1997.

OLIVEN, A. C. **A Paroquialização do Ensino Superior**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1989.

ONU. Organização das Nações Unidas. PNUD. 2010. **Millennium Project**. Disponível em: <<http://www.pnud.org.br/milenio>>. Acesso em: 5 out. 2012.

PEREIRA, L. C. B. O Novo Desenvolvimentismo E A Ortodoxia Convencional. **São Paulo em Perspectiva**, v. 20, n. 3, p. 5-24, jul./set. 2006. Disponível em: <http://www.seade.gov.br/produtos/spp/v20n03/v20n03_01.pdf> Acesso em 20 Jul. 2013.

PEREIRA, S. C. S.; PASSOS, G. O. Desigualdade de Acesso e Permanência na universidade: Trajetórias Escolares de Estudantes das Classes Populares. **Linguagem, Educação e Sociedade**. Teresina, Ano 12, n.6, p.19-32, jan- jun. 2007.

PEREIRA, S. C. S. Desigualdade no acesso à política de Educação Superior: trajetória escolar de universitários de classes populares. In: **III Jornada**

Internacional de Políticas Públicas: Questão social e desenvolvimento no Século XXI. São Luís – MA, 28 a 30 de agosto 2007.

PRADO JÚNIOR, C. **História econômica do Brasil.** São Paulo: Brasiliense, 1980.

PNUD - Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente. Relatório do desenvolvimento humano 2003. Relatório. Portal online. Disponível em: <www.pnud.org.br>. Acesso em: 16 jul 2007.

RAWLS, J. **Justiça como Equidade: uma reformulação.** São Paulo: Martins Fontes, 2003.

ROCHA, D., DEUSDARÁ, B. Análise de conteúdo e análise do discurso: aproximações e afastamentos na (re) construção de uma trajetória. **Alea**, v.7, no.2, p.305-322, dez 2005.

ROMANELLI, G. Famílias de camadas médias e escolarização superior dos filhos: o estudante trabalhador. In: NOGUEIRA, M. A.; ROMANELLI, G.; ZAGO, N. (Orgs) **Família e escola: Trajetórias de escolarização em camadas médias e populares.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

SAMPAIO JR, P. A. Globalização e reversão neocolonial: o impasse brasileiro. In: VÁSQUEZ, Guillermo Hoyos. **Filosofía y teorías políticas entre la crítica y la utopía.** Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2007.

SANTOS, B. S. **A universidade do século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, M. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal.** 4 edição. Rio de Janeiro: Record, 2000.

SAVIANI, D. **Educação brasileira: estrutura e sistema.** São Paulo: Saraiva, 1981.

_____. **A nova lei da educação: trajetórias, limites e perspectivas.** 6ª edição. Campinas: Editora autores associados, 2000.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** Campinas: Autores Associados, 2007.

SGUISSARDI, V. **Universidade brasileira no século XXI: desafios do presente.** São Paulo: Cortez, 2009.

_____. A universidade neoprofissional, heterônoma e competitiva. In.: MANCEBO, D.; FÁVERO, M. L. A. **Universidade: políticas, avaliação e trabalho docente**. São Paulo: Cortez, 2004.

SHIROMA, E. O, MORAES, M. C. M., EVANGELISTA, O. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SILVA JUNIOR, J. R. SGUISSARDI, V. *Novas Faces da Educação Superior no Brasil: Reforma do Estado e mudanças na produção*. São Paulo: Cortez; Bragança Paulista, SP: USF-IFAN, 2001.

SILVA, K. S. **Os excluídos da globalização**. In OLIVEIRA, M. O. (org.). *Relações Internacionais: Grandes Desafios*. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 1997.

SIMIONATTO, I. Classes subalternas, lutas de classe e hegemonia: uma abordagem gramsciana. **Revista Katálysis** vol.12, n.1, pp. 41-49, 2009

SOUSA JUNIOR. J. **Marx e a crítica da educação: da expansão liberal-democrática à crise regressivo-destrutiva do Capital**. Aparecida, SP: Idéias & Letras, 2010.

TEIXEIRA, A. *Ensino Superior no Brasil: Análise e interpretação de sua evolução até 1969*. Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, 1989.

TENÓRIO, R. M., REIS, D.B. **Ações Afirmativas e Estratégias de Permanência no Ensino Superior**. 26ª Reunião Brasileira de Antropologia (ANIS), Porto Seguro, Bahia, Brasil. 2008. Disponível em: <http://www.abant.org.br/conteudo/ANAIS/CD_Virtual_26_RBA/grupos_de_trabalho/trabalhos/GT%2032/dyane%20brito%20reis.pdf>. Acesso em 20 Dez. 2012

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VALENTE, I, ROMANO, R. **Pne: Plano Nacional de Educação ou carta de intenção?** Educ. Soc., Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 96-107 Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 02 Jun 2013?

ZOTTI, Solange Aparecida. *Sociedade, educação e currículo no Brasil: dos jesuítas aos anos de 1980*. Campinas: Autores Associados; Brasília: Ed. Plano, 2004.