

Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC
Centro Sócio Econômico
Departamento de Economia e Relações Internacionais

DANIEL SILVEIRA RAMOS

**A Expansão do Ensino Superior nos Governos Lula (2003-2010): Caracterização e
Análise de suas Estratégias**

Florianópolis, 2012

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO SÓCIO-ECONÔMICO
DEPARTAMENTO DE ECONOMIA E RELAÇÕES INTERNACIONAIS
CURSO DE GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS ECONÔMICAS
DISCIPLINA: MONOGRAFIA (TCC) - CNM 5420**

**A Expansão do Ensino Superior nos Governos Lula (2003-2010): Caracterização e
Análise de suas Estratégias**

Trabalho apresentado ao Departamento de Economia e Relações Internacionais da Universidade Federal de Santa Catarina, como requisito para obtenção de título de Bacharel em Ciências Econômicas sob orientação da professora Marialice de Moraes.

Florianópolis, 2012

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO SÓCIO-ECONÔMICO
DEPARTAMENTO DE ECONOMIA E RELAÇÕES INTERNACIONAIS
CURSO DE GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS ECONÔMICAS
DISCIPLINA: MONOGRAFIA (TCC) - CNM 5420**

A Banca Examinadora resolveu atribuir a nota 7,0 (sete) ao aluno Daniel Silveira Ramos na disciplina CNM 5420 – Monografia.

Prof^ª. e Orientadora Marialice de Moraes
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof. Netanias Dormundo Dias
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof. Wagner Leal Arienti
Universidade Federal de Santa Catarina

Florianópolis, 2012

Aos meus queridos pais, Fanuel e Glória, pelo eterno incentivo e carinho.

Agradeço aos meus amigos e companheiros dos movimentos ligados a defesa da educação pública por terem me ajudado a despertar para a riqueza e importância do tema desta monografia. Também agradeço a minha professora orientadora por sua dedicação.

“Ao afirmar que as relações atuais – as relações de produção burguesas – são naturais, os economistas fazem entender que aí estão relações nas quais se cria a riqueza e se desenvolvem as forças produtivas em conformidade com as leis da natureza. De onde estas relações são elas próprias leis naturais independentes da influência do tempo. São leis eternas que devem sempre reger a sociedade. Assim, houve história, não há mais.” Karl Marx

“Conhecer não consiste, com efeito, em copiar o real mas em agir sobre ele e transformá-lo (na aparência ou na realidade), de maneira a compreendê-lo em função dos sistemas de transformação aos quais estão ligadas estas ações.” Jean Piaget

“As convicções são esperanças.” Bertolt Brecht

RESUMO

O objetivo deste trabalho foi analisar a expansão do ensino superior brasileiro durante os Governos Lula a partir do seu processo de gênese e estrutura identificando as origens históricas da expansão do ensino superior no Brasil e suas possíveis fases de desenvolvimento. O trabalho se caracteriza como uma pesquisa bibliográfica e documental apoiada em clássicos do pensamento social, produções atuais sobre as políticas educacionais, economia e política no Brasil, dados governamentais ou de instituições que possuem estudos referenciados no tema educacional brasileiro, além de matérias da grande mídia e portais/sítios da internet sobre os recentes acontecimentos envolvendo a educação superior. A pesquisa apontou que a expansão do ensino superior sob os governos Lula (2003-2010) representou também um processo de reestruturação deste nível de ensino. Impulsionou-se o setor privado e se diversificou os cursos (presenciais e à distância; graduação, bacharelado interdisciplinar e tecnológico) e as instituições (públicas e privadas; voltadas ao ensino e voltadas à pesquisa). No entanto, persiste na base desse processo, a seletividade social de todo o sistema educacional brasileiro, que distribui a educação no país de maneira desigual. Conclui-se a partir dos dados analisados que a expansão do ensino superior no Brasil, em suas diferentes fases, não conseguiu convergir expansão e democratização.

Palavras-chave: Expansão; Ensino Superior; Educação; Democratização; Governo Lula.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	8
1.2 OBJETIVOS.....	13
1.2.1 Objetivo Geral.....	13
1.2.2 Objetivos Específicos.....	13
1.2.3 Justificativa.....	14
1.3 METODOLOGIA.....	15
1.3.1 Estrutura do Trabalho.....	16
2 REFERENCIAL TEÓRICO.....	17
2.1 O CONHECIMENTO HUMANO COMO PRÁXIS: CONSTRUINDO APONTAMENTOS SOBRE AS RELAÇÕES ENTRE CONHECIMENTO, ECONOMIA, EDUCAÇÃO E CAPITALISMO.....	17
2.2 PERIODIZAÇÃO DA EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO.....	23
2.2.1 Expansão e Educação para a Elite: Da Colonização ao fim da Primeira República.....	23
2.2.1.1 Nascimento do ensino superior no Brasil: Os jesuítas e o Brasil-Colônia.....	23
2.2.1.2 O ensino superior e a Reforma Pombalina: Momento de Desarticulação e Crise.....	25
2.2.1.3 A Expansão do Ensino Superior com a Chegada da Família Real ao Brasil e a Formação do Império Escravocrata: Momento de Reformulação.....	26
2.2.1.4 A Expansão do Ensino Superior e a Primeira República: Momento de Auge e de Crise.....	30
2.2.2 Formação e expansão do sistema nacional de educação (1930-1968).....	36
2.2.3 Modernização e expansão do ensino superior no Brasil: de 1968 aos dias atuais.....	43
3 A EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR NOS GOVERNOS LULA (2003-2010).....	54
3.1 DIAGNÓSTICO DA EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR NO GOVERNO LULA.....	54
3.2 POLÍTICAS DO GOVERNO LULA PARA EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR.....	64
3.2.1 REUNI - Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais.....	64
3.2.2 PROUNI - Programa Universidade para todos.....	70
3.2.3 UAB - Sistema Universidade Aberta do Brasil.....	74
3.2.4 IFET - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia.....	77
3.3 TRÊS CARACTERÍSTICAS ESTRUTURAIS NA EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR NO GOVERNO LULA: MANUTENÇÃO DA SELETIVIDADE DO SISTEMA EDUCACIONAL, DIVISÃO EM CENTROS DE EXCELÊNCIA E CENTROS DE ENSINO E A PRIVATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR.....	81
3.3.1 A Seletividade do Sistema Educacional.....	81
3.3.2 A Divisão em Centros de Excelência e Centros de Ensino.....	85
3.3.3 A Privatização da Educação Superior.....	91
4 CONCLUSÃO.....	94
REFERÊNCIAS.....	97

1 INTRODUÇÃO

O ensino superior se caracteriza, segundo Libâneo et al. (2011), por ser formador de profissionais através da divulgação de conhecimentos científicos, técnicos e culturais; procura ainda incentivar o pensamento crítico, a criação artístico-cultural, a pesquisa técnico-científica e promover a extensão.

O esforço da expansão do ensino superior no Brasil foi sempre presente na história do país. Dos jesuítas aos primeiros republicanos, passando pelo Vargasismo até chegar aos militares de 1964, de Figueiredo até Lula, a expansão do ensino superior não deixou de ser considerada nos diferentes momentos da história brasileira.

No entanto, de maneira muito evidente, existe um déficit muito grande na capacidade do sistema educacional brasileiro em democratizar ao menos a educação formal, como demonstra a realidade da maioria da população brasileira. Isso ajuda a explicar os tímidos índices de inclusão da juventude no ensino superior.

Ao final do Governo Lula estima-se que de cada 100 crianças e jovens de 0 a 24 anos, 82 foram excluídas do acesso à creche, 29 excluídas do acesso à educação pré-escolar e do acesso ao primeiro ano do ensino fundamental 02 ficaram excluídas. Das 98 que entraram no ensino fundamental, em média 10 reprovaram anualmente, apenas 86 terminaram o primário e apenas 53 completaram o ensino fundamental. Das 53 que se formaram no ensino fundamental, apenas 45 conseguiram chegar a cursar o ensino médio, sendo que apenas 30 se formaram. Desses 30 que se formaram no ensino médio, apenas 14 tiveram acesso ao ensino superior, sendo que este mais provoca desistências do que formaturas anualmente¹.

Se o sistema educacional brasileiro tem números de insucesso tão evidentes em termos de inclusão e permanência, não deixa de ser maior o problema em termos de aprendizado das questões mais básicas que envolvem a alfabetização. Hoje temos 30% da população brasileira de 15 anos ou mais na condição de analfabeta ou de analfabetismo funcional². Das crianças e jovens que permaneceram na escola, infelizmente, o aprendizado é muito precário e muito falho. Dados do Relatório 2011 da Organização Não-Governamental (ONG) Todos pela Educação mostram que as crianças que deixam o ciclo de alfabetização (na 3ª série, com 08 ou 09 anos na sua maioria), 43,9% não possuem o desempenho esperado na

¹ Estimativa construída com base em dados do Ipea (2011), Nogueira (2011) e Haddad (2009).

² Taxa... (2010).

leitura, 46,6% na escrita e 57,2% não conseguem fazer contas elementares de soma e subtração. A situação é muito pior se analisada apenas as escolas públicas nas regiões norte-nordeste, onde, por exemplo, no Nordeste brasileiro 63,5% não têm o mínimo de desempenho na leitura e três quartos na escrita. Em matemática o pior desempenho encontra-se nas escolas públicas da região Norte, onde temos três em cada quatro crianças abaixo do esperado³.

Por trás da exclusão e da falta de qualidade está o subfinanciamento. Enquanto nos países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) se gasta em média 10 mil dólares por estudante por ano da educação primária à terciária, no Brasil se gasta apenas 2.416,00 dólares⁴.

Se as instituições de ensino são precárias, também não deixam de ser os demais aparelhos culturais onde o acesso é muito restrito. Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2008 mostram que apenas 13% dos brasileiros vão pelo menos uma vez ao ano no cinema, que 92% nunca freqüentaram museus, 93,4% nunca freqüentaram uma exposição de arte e que 78% nunca freqüentaram um espetáculo de dança. Mais de 90% dos municípios não possuem salas de cinema, teatro, museus ou salas multiuso. A média de livros lidos por ano por pessoa no Brasil não chega a dois e temos 73% dos livros concentrados nas mãos de apenas 16% da população⁵. Ainda por cima, apesar de nos últimos anos se ter praticamente eliminado o número de municípios sem uma simples biblioteca, temos ainda três em cada quatro brasileiros sem freqüentar uma⁶.

A educação superior não foge dessa realidade de profundo atraso cultural. A média da população brasileira com diploma de ensino superior na população de 25 a 64 anos é de apenas 11%, enquanto nos países da OCDE é mais de duas vezes superior, com 28% da população nessa faixa etária possuindo graduação de ensino superior. O percentual de jovens brasileiros de 18 a 24 anos incluídos no ensino superior também é baixíssimo no país. Temos apenas 14,4% dos jovens inseridos, sendo que na Argentina chega a 40% e na Bolívia (um país com bem menos condições econômicas e materiais que o Brasil) chega a 20,6%⁷.

O debate sobre a relação da expansão com a democratização do ensino superior brasileiro não deixa de estar ligado ao debate e ao desafio mais geral da construção de uma sociedade realmente democrática no Brasil, afinal, a democratização de qualquer bem ou serviço social é indissociável do debate de democracia. O pressuposto básico de uma

³ Goulart (2010).

⁴ Ocde (2012).

⁵ Baungartner (2011).

⁶ Bahia em Foco (2009).

⁷ Avancini (2012).

democracia não é apenas seu ponto de vista meramente formal (a exemplo da possibilidade de mudanças regulares por meio de eleições livres de quem governa um Estado), mas também seu ponto de vista concreto, que envolve, por exemplo, a conquista de direitos sociais (CHAUÍ, 2002). Para Chauí (2002), o senso comum afirma que a democracia existe por uma questão formal (caso existam eleições livres ou partidos políticos legalizados, por exemplo). Já o autoritarismo é entendido apenas do ponto de vista de um regime político fechado, que utiliza da violência sistemática contra opositores ou pretensos opositores, e normalmente se origina de um golpe de estado.

Essa visão é cega para algo profundo na sociedade brasileira: o autoritarismo social. Nossa sociedade é autoritária porque é hierárquica, pois divide as pessoas em qualquer circunstância, em inferiores, que devem obedecer, e superiores, que devem mandar. Não há percepção nem prática da igualdade como um direito. Nossa sociedade também é autoritária porque é violenta [...] nela vigora racismo, machismo, discriminação religiosa e de classe social, desigualdades econômicas das maiores do mundo, exclusões culturais e políticas. Não há percepção nem prática do direito à liberdade.

O autoritarismo social e as desigualdades econômicas fazem com que a sociedade brasileira esteja polarizada entre as carências das camadas populares e os interesses das classes abastadas e dominantes, sem conseguir ultrapassar carências e interesses e alcançar a esfera dos direitos. Os interesses, porque não se transformam em direitos, tornam-se privilégios de alguns, de sorte que a polarização social se efetua entre os despossuídos (os carentes) e os privilegiados. Estes, porque são portadores dos conhecimentos técnicos e científicos são os 'competentes', cabendo-lhes a direção da sociedade (CHAUÍ 2002, p. 435 e 436).

Assim a democracia no Brasil está ainda na emergência de ser inventada e concretizada devido às relações sociais do capitalismo que se dão no mercado, que é o lugar onde se confrontam compradores e vendedores de mercadorias. Desse modo, o que importa não é a esfera do direito (entendida como a garantia universalizada de bens ou serviços sociais, acima dos interesses mercantis/particulares), mas sim a esfera da mercantilização dos bens e serviços (entendida como atender a interesses particulares e não universalizantes), que no caso da educação, a mercantilização se confunde com a privatização, e é induzida por instituições presentes na vida em sociedade (como o Estado ou Instituições Internacionais, a exemplo do Banco Mundial) (CHAUÍ, 2003).

Desse modo, a democratização da educação, inclusive a superior, pressupõe a inclusão e a permanência, a garantia de padrões mínimos de qualidade e a socialização do próprio conhecimento acumulado pela humanidade ao longo dos tempos. Segundo Zago (2006):

Uma efetiva democratização da educação requer certamente políticas para a ampliação do acesso e fortalecimento do ensino público, em todos os seus níveis, mas requer também políticas voltadas para a permanência dos estudantes no sistema educacional de ensino.

A convergência da expansão com a democratização está ligada a constituição de uma educação emancipadora, mas tendo-se claro que a mesma tem suas limitações sob o capitalismo, pois qualquer regime educacional está ligado às demandas do mundo do trabalho, isto é, da exploração do trabalho. No entanto, permanece o desafio: avançar na democratização de qualquer nível de ensino é antagônico com a permanência de profundas desigualdades sociais e com a utilização da educação para naturalizá-las. Segundo Guzzo e Eusébios Filho (2005):

[...]a Educação pode dirigir-se a dois caminhos: para contribuir para o processo de emancipação humana, ou para domesticar e ensinar a ser passivo diante da realidade que está posta. Assim, a educação deve também ter agentes que se posicionem diante da realidade, que optem pela construção de um saber comprometido com a maioria popular, ou que fiquem alheios a essas questões e contribuam para a manutenção das desigualdades. A opção majoritária das instituições educacionais parece seguir claramente os padrões neoliberais e apresenta, portanto, uma dependência em relação às demandas do mercado de trabalho [...]

Para os autores é preciso,

Cabe, neste momento, refletir sobre a finalidade da Educação para entender quais são seus limites e quais as possibilidades de se utilizar esta ferramenta com vistas ao processo de emancipação humana. Antes, é necessário compreender a natureza da Educação para não cair em um super dimensionamento do papel que ela pode exercer em um processo de transformação social [...]

Podemos considerar, portanto, a proposta de Educação emancipadora como uma proposta que deve ser incluída no contexto mais amplo da luta da classe trabalhadora, mas que pretende abrir espaços de diálogo acerca das contradições expostas pelo capitalismo, voltados para o avanço da consciência de professores, alunos e comunidade, em uma proposta que dê conta de refletir sobre as necessidades inscritas na vida das camadas populares, tendo como norte, a desnaturalização da desigualdade social (GUZZO & EUSÉBIOS FILHO, 2005).

O Governo Lula remonta a um passado que possibilitou a sustentação de expectativas de que pudesse ao menos dar passos em direção a uma educação emancipadora. Segundo Ferreira (2011), as origens do Governo Lula remontam as lutas sociais do final da década de 1970 e início da década de 1980 contra o regime militar. É embalado por esse cenário que surge o Partido dos Trabalhadores (PT) e a Central Única dos Trabalhadores (CUT) e, posteriormente, o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST). Da primeira eleição que o PT participou em 1982 até aquela que o levou a Presidência com Lula em 2002, muita coisa mudou. Lula concorreu em 1982 ao governo do estado de São Paulo e obteve 11% dos votos divulgando o PT como um partido sem patrões, defensor de reformas amplas e com a consigna de que “trabalhador vota em trabalhador”. Vinte anos depois, Lula e o PT vencem as

eleições presidenciais com uma expressiva votação de 52 milhões de votos. Uma expectativa se forma em movimentos sociais, intelectuais e setores empobrecidos da sociedade de que uma ampla política social seria colocada em curso com investimentos maciços em saúde e educação e que a política econômica mudaria ao menos para não se priorizar mais as dívidas externa e interna, além de se parar com a política de privatizações. No entanto, o resultado foi outro. A Carta aos Brasileiros que veio ao público em 22 de junho de 2002 já não deixava dúvidas de que a antiga política econômica continuaria, priorizando-se a estabilização monetária, o ajuste fiscal e o controle da inflação em detrimento de investimentos nas áreas sociais, além da continuidade do cumprimento das diretrizes das agências multilaterais do grande capital internacional. Nesse contexto acontecem reformas do Estado como a do ensino superior. Nela priorizou-se o setor privado e a educação superior foi atingida com restrições orçamentárias, de pessoal e de infraestrutura, facilitando mais ainda a expansão do setor privado.

Para Lima et al. (2011), a política de expansão do ensino superior se caracterizou pelo aumento da privatização e da mercantilização desse nível de ensino, com o aumento do predomínio do setor privado sobre o setor público, e por uma diversificação das instituições de ensino, onde o modelo universitário foi secundarizado, predominando o incentivo a formas de ensino superior não promotoras do tripé universitário ensino-pesquisa-extensão. Isso alinhou o Governo Lula com as diretrizes propostas pelo Banco Mundial e também com os interesses do setor de serviços que vê a educação como uma mercadoria e um espaço para novas fontes de lucros. No entanto, o governo Lula, a partir de suas origens históricas e sociais, tem como grande diferencial de seu governo a capacidade de ofuscar o conteúdo destas medidas que restringem a concepção e a prática da educação superior como um direito, se apoiando para isso, na sua capacidade discursiva e na própria expansão, apresentando a todo momento sua política como progressista, a favor da democratização. O que impõe um grande esforço de análise e crítica.

Tal é o cenário no qual se coloca o questionamento central da monografia: Por que expansão e democratização no ensino superior, de modo especial nos Governos Lula, não conseguem convergir?

1.2 OBJETIVOS

1.2.1 Objetivo Geral

- Analisar a expansão do ensino superior brasileiro durante os Governos Lula a partir do seu processo de gênese e estrutura.

1.2.2 Objetivos Específicos

- Identificar as origens históricas da expansão do ensino superior no Brasil e suas possíveis fases de desenvolvimento;
- Caracterizar a expansão do ensino superior brasileiro no período dos dois Governos Lula.

1.2.3 Justificativa

A exemplo da trajetória de grandes economistas, como Karl Marx, o desafio colocado à ciência econômica é sempre dar respostas às grandes questões econômicas, sociais e políticas do tempo histórico vivido.

A economia não pode se resumir a uma ciência de modelos que procuram simplesmente ter uma coesão interna perfeita e meramente relacionar agregados econômicos desprendidos de suas relações sociais, pois assim, acaba-se distorcendo a própria realidade que se pretende explicar ao se pecar pela falta de estudo da gênese (que se traduz no estudo da origem e da transformação dos fenômenos da realidade) e da totalidade social que representa as conexões e os movimentos internos de cada estrutura identificada para estudo.

O ensino superior no país e sua expansão não é simplesmente uma questão de política educacional, mas também representa uma expressão concreta da formação histórico-econômica brasileira.

Tudo o que se fala em economia, como mercado, estado, capital, trabalho, moeda e etc. representam relações sociais. A expansão do ensino superior também expressa determinadas relações sociais de apropriação, reprodução e ampliação dos conhecimentos. Procurar entender o processo de desenvolvimento e como se estruturam essas relações sociais é o que faz a ciência econômica de fato ser ciência.

1.3 METODOLOGIA

O presente trabalho monográfico caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica e documental, estudando a partir da teoria econômica, a expansão e a democratização do ensino superior brasileiro, procurando entender seu processo de gênese e estrutura. No primeiro momento realizou-se a pesquisa buscando contemplar os seguintes eixos:

- a) O debate de objeto e método na economia com foco na apreensão histórico-dialética de Karl Marx, Friedrich Engels e de sua tradição;
- b) O desenvolvimento do capitalismo com foco na interpretação marxista, na teoria do imperialismo de Lênin e na perspectiva do desenvolvimento desigual e combinado de Leon Trotsky;
- c) A formação econômica brasileira com foco na perspectiva marxista;
- d) A educação no Brasil, em especial a educação superior, com base em autores de diferentes linhas teóricas;
- e) Análises sobre o Governo Lula.

Por fim, avança-se para o estudo das políticas e dados mais relevantes que envolvem a educação brasileira e seu contexto, em especial o que toca ao ensino superior, por meio da associação a pesquisa bibliográfica e documental, utilizando-se as seguintes fontes:

- a) Textos legais;
- b) Portais e/ou sítios na internet de instituições governamentais de pesquisa, a exemplo do Inep;
- c) Portais e/ou sítios na internet de fontes diversas, como instituições internacionais (OCDE e Banco Mundial, por exemplo), instituições sindicais (Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior – ANDES, por exemplo) ou a grande imprensa.

1.3.1 Estrutura do trabalho

O trabalho está organizado em 04 (quatro) partes. Na introdução (capítulo 1) preocupa-se em apresentar a problematização central da monografia ao se debater expansão e democratização da educação. Ainda neste primeiro capítulo, expomos os objetivos da monografia, sua justificativa e sua metodologia. No referencial teórico, apresentado no capítulo 02, procura-se debater categorias centrais para se entender a expansão do ensino superior brasileiro, como a gênese e a estrutura, e a própria periodização do ensino superior. Na terceira parte do trabalho vamos aprofundar a análise especificamente da expansão do ensino superior nos Governos Lula, debatendo seu diagnóstico e as tendências mais gerais observadas, os mais relevantes programas de expansão do ensino superior e, encerrando o capítulo, procuramos analisar aspectos gerais da expansão. Por fim, apresenta-se a conclusão do trabalho.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 O CONHECIMENTO HUMANO COMO PRÁXIS: CONSTRUINDO APONTAMENTOS SOBRE AS RELAÇÕES ENTRE CONHECIMENTO, ECONOMIA, EDUCAÇÃO E CAPITALISMO.

Para o marxismo, segundo Lefebvre (1975), o conhecimento é um fato e não um problema, onde sujeito e objeto agem continuamente um sobre o outro. Este conhecimento humano possui 03 características centrais: é inconcebível sem a prática; é inconcebível do ponto de vista puramente individual; é inconcebível se não é universalizante, surgindo a partir de um esforço metódico. Com isso, o conhecimento humano caminha da ignorância à ciência, mas nunca se liberta da ignorância completamente.

Jean Piaget ao estudar psicologia e biologia procura dar bases biológicas ao conhecimento humano e chega a conclusões, que de forma indireta, são marxistas, ao colocar a ação humana como base do nosso conhecimento.

Para Piaget (2003) o conhecimento humano representa uma interação do meio em que o homem se insere com o sistema nervoso e o todo orgânico a todo momento. O conhecimento está mediado por estruturas biológicas e de pensamento, que não são estáticas, onde o conhecimento tanto se forma integrando-se a estruturas prévias, quanto modificando essas estruturas, ou como diria Piaget, “acomodando-as” (PIAGET, 2003, p. 15-17). Assim, para Piaget (2003, p. 15), “conhecer não consiste, com efeito, em copiar o real, mas em agir sobre ele e transformá-lo (na aparência ou na realidade), de maneira a compreendê-lo em função dos sistemas de transformação aos quais estão ligadas estas ações”.

Desse modo, o ser humano não está à parte do mundo orgânico, natural. Os processos naturais e históricos mais gerais guardam seus isomorfismos. Da mesma forma que precisamos incorporar a estruturas biológicas pré-existentes o alimento para transformá-lo em energia, e assim sobrevivermos, também precisamos relacionar um estímulo, uma percepção, um comportamento ou até mesmo os raciocínios lógico-matemáticos mais sofisticados a estruturas orgânicas e a construções históricas já plasmadas no indivíduo, mas nunca de forma estática, sempre de forma dinâmica, convivendo *acomodação e assimilação* nas palavras de Piaget (2003, p. 15-17). Isso que nos comunica a epistemologia genética de Piaget (2003) não tem vez apenas no que diz respeito ao mero indivíduo, mas sim, sobretudo, ao indivíduo

histórico, que não apenas é capaz de prover seu corpo de alimento ou é capaz de conhecer a si mesmo e ao mundo que o cerca com base em esquemas de ações, mas que também é capaz de transformar esse mundo com base nessa sua atividade essencialmente prática. A práxis, categoria fundante do ser humano, ganha em significações com o pensamento piagetiano. Na atividade humana, seja por onde se olhe, o ser humano transforma e é transformado, em todos os sentidos.

Engels⁸ ao escrever o balanço da filosofia clássica alemã, analisando o papel do idealismo hegeliano, ponto alto dessa filosofia, resgata a dialética idealista e dá novas bases a ela. A práxis agora finca seus pés na história. À máxima hegeliana *“tudo que é real é racional; tudo que é racional é real”*, máxima esta que todo reacionário se baseava para beatificar tudo que existe, do estado à religião, passando pelas mais variadas formas de opressão e exploração, Engels resgatou o concreto e real significado. Real não é só aquilo que existe, mas que acima de tudo é necessário que exista, onde a necessidade do que existe demonstra esta necessidade na sua racionalidade. Desse modo, assim como não era racional a dispersão das forças produtivas e a beatificação do atraso durante o período medieval, demonstrando o capitalismo sua realidade na libertação dessas forças produtivas da sua camisa de força, também agora não é real ter uma colossal produção social com sua apropriação sendo privilégio de poucos e com um funcionamento não planejado. Engels viu que em Hegel, a verdade que a filosofia procurava conhecer já não era uma coleção de teses dogmáticas fixas que, uma vez descobertas, bastaria guardar de memória. E isso não se passava apenas no terreno da filosofia, mas nos demais ramos do conhecimento e no domínio da atividade prática. Da mesma forma que o conhecimento, também a história nunca poderá encontrar seu coroamento definitivo num estágio ideal e perfeito da humanidade; uma sociedade perfeita, um "Estado" perfeito, são coisas que só podem existir na imaginação.

Marx (1982), traduzindo em conceitos históricos delimitados a leitura crítica da filosofia clássica alemã, viu que o que move a história humana é o desenvolvimento (ou não) das forças produtivas, que representa a capacidade do homem para explorar cada vez mais e melhor a natureza. Nesse processo o homem estabelece relações de produção que representam as relações que os homens estabelecem entre si para produzir e distribuir as riquezas. Juntas, forças produtivas e relações de produção formam a base sobre a qual se ergue toda uma superestrutura jurídica, política e cultural.

⁸ Marx; Engles (1981).

Engels⁹ já na sua época se levanta contra toda a distorção da dialética materialista que também distorce a compreensão da práxis humana. Não, não se trata da história ser exclusivamente determinada por condições econômicas, mas que estas formam uma base, na qual se edifica todas as instituições e saberes da sociedade que interagem mutuamente e se influenciam mutuamente, inclusive com a base econômica, e são determinadas em última instância por esta mesma base.

Ou seja, de modo simplório, o homem, antes de refletir sobre arte, deus, política, as suas leis ou cultura precisa ganhar a vida, e a forma como ganha sua vida é sua primeira e mais fundamental atividade consciente, aquilo que o faz começar a encarar o mundo e a si próprio e assim, isso perpassa toda sua vida, o que de modo algum tira do homem a capacidade de traçar sua vida nos mais diferentes aspectos, porém, esse traçado não é determinado por sua mera vontade abstrata e arbitrariamente constituída, mas sim pelas próprias condições concretas de sua existência que influencia e limita o desenvolvimento e alcance dessa própria vontade. Não por acaso o ser humano se vê sempre surpreendido a ter que ressignificar o que considera possível e impossível nos mais diferentes momentos de sua trajetória.

Trotsky (2007) aprofunda as descobertas de Marx, juntamente com Engels, sobre os movimentos históricos ao formular a lei do desenvolvimento combinado e relega de vez ao ostracismo qualquer acusação de mero determinismo econômico contra o marxismo. As forças produtivas, as relações de produção e a superestrutura não se apresentam na história com um desenvolvimento plenamente linear por não se darem em iguais condições em todos os tempos e lugares. Assim, não é nenhum absurdo presenciar numa formação social de caráter capitalista a sobrevivência de resquícios de um passado escravagista, feudal ou de qualquer outro modo de produção pré-capitalista. A marca mais visível de todo desenvolvimento histórico humano é a desigualdade. A grande novidade do capitalismo é que ele adicionou de maneira reluzente o elemento da combinação dessas desigualdades, que sempre existiu, e que deixa qualquer observador esquematista sem conseguir entender a realidade que o cerca. Isso acontece acima de tudo no capitalismo, porque sob ele, tende-se a absorver os mais distantes cantos do mundo e modos de produção passados sob sua lógica, onde os povos atrasados foram e são colocados na marcha de seu desenvolvimento. Nesse processo o capitalismo utiliza-se sem qualquer pudor do atraso para potencializar seu próprio progresso. Desse modo, ele constantemente brinca com qualquer teoria da repetição dos ciclos

⁹ Marx; Engles (1981).

históricos, combinando formas atrasadas com as formas mais avançadas e provocando “saltos” e “compressão” de etapas do processo histórico na trajetória dos povos que chegaram atrasados na modernidade, etapas estas que foram cumpridas por povos mais adiantados no passado num período mais longo e de forma mais nítida em seus contornos.

Moreno (2012) dá uma amostra de como o desenvolvimento combinado opera. Ele defende a tese de que a colonização na América foi essencialmente capitalista ao organizar a produção em nome de grandes lucros da emergente burguesia européia e para colocar mercadorias no mercado capitalista mundial que se formava com as grandes navegações. No entanto, sem inaugurar um sistema de produção capitalista local, pois não havia nas Américas um mercado de trabalho como se formava na Europa. Assim, a colonização se dá com objetivos capitalistas, mas com relações de produção escravas e semi-escravas somada a feições e terminologias feudais. Exceção para o norte dos Estados Unidos da América (EUA), que foi colonizado com objetivos não-capitalistas, baseado na pequena propriedade.

Moreno (2007), ao procurar avaliar a contribuição de várias referências clássicas do pensamento humano, em especial Hegel, os clássicos do marxismo (Marx, Engels, Lenin e Trotsky, em especial) e Piaget, acabou por construir uma sólida ponte entre os processos mais gerais, históricos e naturais, e a construção do conhecimento humano. Moreno percebeu, com base no famoso texto de Marx sobre o *Método da economia política*, que a ciência econômica se utiliza do método analítico, indo do concreto idealizado ao abstrato, e segue para o método da síntese, partindo das abstrações alcançadas e indo de volta ao concreto agora pensado e estruturado. Assim, concreto e abstrato são termos relativos e o conhecimento de uma estrutura mais simples avança para uma mais complexa, possuidora de mais determinações. No entanto, com base em Piaget, viu que também, dentre vários métodos específicos que as ciências desenvolvem, o ser humano também se vale como método mais geral o hipotético-dedutivo, onde o ser humano trabalha com os possíveis para extrair hipóteses, e onde essas hipóteses são trabalhadas a partir do próprio desenvolvimento científico, do conhecimento já teorizado. Assim, a dialética do concreto-abstrato somada à formulação racional das hipóteses de atuação humana e a própria ação humana consciente, faz do possível não mais um momento do real, mas sim o real um momento do possível, dando capacidade ao ser humano para a transformação consciente de sua realidade.

Moreno (2007) segue nas suas conclusões ligando a epistemologia à lógica. A epistemologia marxista necessita estar em conexão com o desenvolvimento dos mais variados campos das ciências modernas e com certeza não está numa distância professoral diante dos mais variados processos de transformação nas relações sociais. Desse modo, percebe-se que

tudo se liga a tudo formando um todo de relações contraditórias e que pode-se perceber totalidades mais ou menos abrangentes, formando as estruturas, de acordo com o nível de generalização adotado pelo movimento do pensamento humano. Também percebe que a realidade está em permanente mudança, onde o novo surge do velho e a superação se dá com a supressão e a continuidade combinando-se. Assim, classifica em dois grandes campos as leis da lógica: as da totalidade ou sincrônicas e as da gênese ou diacrônicas. As leis da totalidade dizem respeito às leis históricas da conexão interna das estruturas que vão se formando, como a unidade dos contraditórios, o todo é superior à soma de suas partes e etc. As leis da gênese seriam as leis do nascimento e da transformação, a exemplo do salto da quantidade em qualidade, a negação da negação e etc. O que unificaria essas leis? Ou formulando-se a pergunta de outra forma para sermos mais claros: o que seria capaz de nos fazer compreender a realidade de forma inteligível, e ao mesmo tempo em permanente transformação, e permeada por múltiplas determinações? Moreno responde: a lei do desenvolvimento combinado, onde só o que combina estruturas desigualmente desenvolvidas pode dar origem ao novo, fundindo matéria e movimento (estrutura e gênese) numa realidade sempre distinta e mais permeada de determinações.

Depois de percorrer um longo caminho da práxis humana resumida em poucas linhas, e por isso com muitas imperfeições, podemos ver que *ontologicamente* a categoria fundante do ser humano é a prática racionalizada, ou práxis; com base na *teoria do conhecimento*, vimos que a atividade humana faz sujeito e objeto do conhecimento interagirem constantemente, e que as leis mais gerais do desenvolvimento do conhecimento humano se ligam as leis de constituição do seu todo orgânico, mas ao mesmo tempo as superam, devido ao ser humano ter a capacidade única, através da práxis racionalizada, de transformar o real num momento do possível (equivalente a dizer que temos a capacidade única de acumular conhecimento e transformá-lo em força material para transformar nossa realidade conscientemente); *historicamente* vimos que isso se expressa com o homem transformando sua história de acordo com o desenvolvimento conquistado, nunca se limitando a formas fixas e imutáveis; *epistemologicamente* vimos que o movimento, seja histórico, natural, do próprio pensamento ou na conectividade entre eles, pode ser apreendido em métodos delimitados e em constante desenvolvimento; *logicamente* vimos que matéria e movimento, ou homem, pensamento, história e natureza, ou ainda, simplesmente, estrutura e gênese, se conectam pelo caráter desigual e combinado do desenvolvimento no seu sentido mais amplo, sempre encarado como síntese de múltiplas determinações.

Desse modo, a análise da expansão do ensino superior brasileira não é a mera tabulação e acompanhamento da evolução do número de matrículas, instituições e formandos.

A educação superior representa a possibilidade de não só se definir por uma categoria profissional (ou vocacional, como se diria tempos atrás, principalmente quando a educação era determinada pela religião), mas dá a chance de se entrar em contato com o que há de mais avançado em termos de produção técnico-científico-cultural, bem como, possibilita a produção de novos conhecimentos dentro dos limites de cada época histórica e da prática acadêmica adotada. Portanto, a educação superior não deixa de ser o auge e o centro do processo educacional formal nas diferentes fases sob o capitalismo.

Acreditamos que a ciência econômica, que pretende estudar as relações que se dão na infraestrutura e estrutura da sociedade e sua interação com a superestrutura, tem um papel fundamental nesse projeto de estudo da expansão do ensino superior. Apesar da complexidade dos saberes humanos, com seus mais variados métodos e campos específicos, todos eles têm uma origem comum. Todas as formas de pensamento humano precisam partir da observação da realidade como algo objetivo, independentemente de nossa consciência disso, e que cabe a nossa consciência, para se tornar também uma força material, não se contentar com o conhecimento imediato dos objetos tais como o percebemos, mas procurar corresponder esses objetos a uma lei ou leis do movimento que nos é incumbido investigar.

Assim, o estudo do sentido histórico da educação superior encontra-se com o estudo do sentido histórico de seus movimentos de expansão. No capitalismo a expansão das estruturas de ensino, seja em que nível for, atende antes de qualquer coisa as necessidades de reprodução do capital e ela não tem pudores em não só transformar, mas se utilizar e sujeitar de todas as formas historicamente constituídas em seu favor.

2.2 PERIODIZAÇÃO DA EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO

2.2.1 Expansão e Educação para a Elite: Da Colonização ao fim da Primeira República

Dentro desse longo período que vai do início da colonização do país até 1930, tendo em vista uma melhor exposição, vamos separá-lo em 04 sub-períodos. Temos um primeiro sub-período comandado pelas ordens religiosas, em especial a jesuíta, até sua expulsão em meados do século XVIII. Uma segunda fase de desarticulação do sistema jesuíta, o mais importante sistema educacional da colônia brasileira, devido à Reforma Pombalina, que abre uma fase que se prolonga até inícios do século XIX. Uma terceira fase com a vinda da família real e a instalação de um novo tipo de ensino superior de caráter isolado e com foco na formação superior profissional liberal, embora ainda fortemente influenciado pela religião. Por fim, uma quarta e última fase de auge e crise da educação elitista no país com a Primeira República.

2.2.1.1 Nascimento do ensino superior no Brasil: Os jesuítas e o Brasil-Colônia

Prado Jr. (1967) ao debater a formação econômica brasileira analisa a originalidade de sociedades coloniais como o Brasil. Num certo sentido são mais amplas do que a simples feitoria militar-comercial, por se instalar a empresa colonial do colono branco, e ao mesmo tempo, está presa à lógica das feitorias por estar determinada pelas necessidades do comércio europeu. Em linhas gerais, primeiramente fomos formados para fornecer açúcar, tabaco e alguns outros gêneros tropicais; em seguida para fornecer ouro e diamantes; depois algodão e em seguida café.

Assim se forma no Brasil colonial um aparelho repressivo e ideológico com uma administração altamente centralizada na metrópole e caracterizada pelo forte controle fiscal das atividades econômicas, por uma burocracia formada por muita cooptação de colonos que formam parte da classe dominante local, por um aparato militar fundado para resguardar o território e interesses econômicos da metrópole e pela Igreja Católica integrada ao aparelho do

estado, sendo seu cimento ideológico. A participação desta foi fundamental na *domesticação* dos índios, na educação dos colonos, na renovação dos quadros do aparelho religioso e repressivo, além da ilustração das classes dominantes, com os religiosos atuando nos latifúndios como capelões e nos centros urbanos como párocos. Uma instituição central para aprofundarmos o que dizemos até agora e avançarmos no tema da monografia é a Companhia de Jesus, os jesuítas.

Segundo Cunha (2007), as estruturas coloniais que remontam as origens de nosso país provocaram, com o protagonismo inicial dos jesuítas, um ensino superior brasileiro legitimador dessas estruturas e sua expansão foi orientada para preservá-las, com as escolas jesuítas se instalando em pontos geográficos estratégicos. No Brasil, os jesuítas chegam em 1549 e já em 1550 fundam o primeiro colégio jesuíta, na Bahia, sede do governo-central. Em 1553 começa a funcionar o curso de humanidades e em 1572 começam a funcionar os cursos de artes e teologia, de formação superior, com 216 estudantes matriculados no colégio da Bahia em 1589. No país foram fundados 17 colégios ao todo com cursos elementares em todos eles, um número menor com curso de humanidades (equivalente ao secundário) e 8 com cursos superiores, sendo em todos eles oferecido o de artes e total ou parcialmente o de teologia (CUNHA 2007).

Ainda para Cunha (2007), as outras ordens religiosas no Brasil, como os carmelitas, beneditinos e franciscanos não tiveram grande importância por possuírem um ensino focado apenas na reprodução interna de seus quadros. Já Aranha (2010) esclarece que a baixa importância dada às outras ordens religiosas se deve há pouca documentação deixada por elas em comparação com a jesuíta.

Apesar das justas ponderações a serem feitas sobre o papel das outras ordens religiosas, o ensino superior ofertado pelos jesuítas foi inegavelmente o auge da educação na colônia pelo tamanho de sua obra colonial, dotada de grande autonomia e ousadia, e o controle que também exerciam da educação em Portugal. Os jesuítas tinham como principal preocupação a educação religiosa, antes mesmo da própria idéia de pátria e nação (crescentes na Europa dos séculos XVI, XVII e XVIII), ao possuir como grau máximo os estudos teológicos, sendo que os outros níveis de ensino (também voltados para a educação religiosa), na prática, serviam como uma peneira para ganhar os melhores para os quadros da Ordem. Possuía também uma educação voltada para a Europa (pelo fato da Igreja ter a sede de seu poder na Europa), onde o auge da formação superior se dava nas Universidades europeias – apesar do Brasil já ter alguns cursos superiores similares aos europeus. Por fim, os métodos pedagógicos jesuítas, calcados nos mais reacionários métodos medievais, a dizer, a

contemplação ascética e o princípio da autoridade (ARANHA, 2010, p. 151), fez com que se cumprissem três grandes objetivos para a colonização sem grandes percalços durante boa parte do Brasil-Colônia: o reforço das bases econômicas extremamente atrasadas ao manter os membros da colônia afastados das idéias revolucionárias que povoavam a Europa; o fortalecimento da própria Ordem e sua obra colonizadora; e, por constituir-se enquanto uma educação, sobretudo a superior, extremamente elitista, excluindo mulheres e negros e preparando a “salvação das almas” de índios com a catequese, ao mesmo tempo em que dava uma erudição dogmática aos setores dominantes.

O grau de autonomia e poder conquistado pela Ordem Jesuíta, capaz de rivalizar ou ao menos ameaçar o predomínio da Coroa Portuguesa no país, lhe custou caro posteriormente.

2.2.1.2 O ensino superior e a Reforma Pombalina: Momento de Desarticulação e Crise

A Reforma Pombalina, que resultou na conseqüente expulsão dos jesuítas do Brasil (diante de sua crescente influência e resistência em abrir mão de sua autonomia), originou-se de uma necessidade de combater os efeitos da grave crise que viveu o reino português, representando a progressiva decadência de primeira potência marítima para país de segundo plano no cenário internacional, situação que se arrastou pelo menos desde o fim do século XVI, sendo a resposta pombalina tardia e muito limitada. Aranha (2010) esclarece que o movimento pombalino fez parte do despotismo esclarecido (ou ilustrado) que objetivava tentar contornar o atraso econômico da Metrópole portuguesa com a centralização política e um aumento da exploração e opressão da colônia. Vestiu-se com um discurso laicizado, mas objetivava preservar a Monarquia e a Religiosidade no Reino.

No Brasil, a Reforma Pombalina causou grande desarticulação do sistema educacional ao acabar em definitivo com o sistema jesuíta sem substituí-lo por outro. O que surgiu no lugar foi muito menos do que havia antes, sem que o caráter da educação mudasse de fato. Emergiram aulas régias de nível secundário em diversas áreas, como línguas (grego, hebraico, francês), filosofia, teologia, retórica e poética, aritmética, desenho e figura, geometria, quase todas independentes, funcionando em locais distintos e de caráter precário. Exceção foram os cursos superiores estruturados no Rio de Janeiro e Olinda no fim do século XVIII a partir da Reforma. Cursos estes, ainda comandados por religiosos (no Rio de Janeiro pelos franciscanos e em Olinda pelo Bispo local, José Joaquim da Cunha De Azevedo Coutinho). Sua principal inovação para o ensino superior foi a incorporação do português, junto do latim,

como língua central dos estudos, preservando o ensino superior voltado à formação para o sacerdócio (CUNHA, 2007).

2.2.1.3 A Expansão do Ensino Superior com a Chegada da Família Real ao Brasil e a Formação do Império Escravocrata: Momento de Reformulação

Com a chegada da família real ao Brasil em 1808 nosso país inaugura uma nova fase econômica, política e social. A Revolução Industrial inglesa criou as bases para a crise e o colapso definitivo do antigo modelo colonial baseado no *Pacto Colonial*, que representava, principalmente, o exclusivismo comercial da metrópole com as colônias (COTRIM, 2002; PRADO JR, 1967). Pois, com o desenvolvimento pleno da indústria, não bastou mais apenas o saque e a coação baseada na força das armas de uma marinha mercante e de um estado absolutista para garantir a soberania econômica e a abundância no reino. É preciso, neste novo momento histórico, antes de tudo, reunir os mais diversos meios de produção e matérias-primas junto de uma classe trabalhadora de despossuídos e disciplinados por um patrão, visando-se a produção de mercadorias numa escala nunca vista antes para levá-las até os mais distantes mercados do mundo.

Seis dias após a chegada de D. João VI ao Brasil, acobertado pela Inglaterra e em fuga de Napoleão, se decreta a abertura dos portos brasileiros acabando com o *Pacto Colonial*, ato que testemunhou a superioridade política, comercial e industrial inglesa (COTRIM, 2002).

Apesar da queda do *Pacto Colonial*, a economia brasileira manteve durante o Império, sob os auspícios do comércio inglês, uma estrutura econômica colonial baseada na monocultura de uns poucos gêneros alimentícios visando o mercado externo, com o café ganhando hegemonia na pauta de exportações brasileiras a partir de meados do século XIX. Somado a isso veio a dívida pública brasileira, primeiramente para cobrir os déficits externos recorrentes no país até meados do século XIX, e depois para financiar a infra-estrutura necessária para o desenvolvimento da empresa do café. O principal credor dessa dívida foi a Inglaterra. Foi nesse marco que se deu um relativo desenvolvimento econômico, permeado de crises e fragilidades. É importante registrar que nesse período também se viu a fundação de algumas manufaturas, bancos, caixas econômicas, companhias de comércio, de seguros e de colonização e empresas de mineração, transporte urbano e gás, além da construção de estradas

de ferro, que apesar de tudo não mudaram o modelo agrário-exportador brasileiro (PRADO JR, 1967).

Com a Corte portuguesa instalada no Brasil começa a re-fundação de um estado muito mais oneroso e complexo, voltado para acomodar os velhos interesses de uma elite, agora mais numerosa, que veio se instalar no Brasil e aqui adquiriu fortes laços. Velhos interesses, porque estes, vale frisar, não são diferentes da manutenção dos interesses de uma minoritária classe dominante atrelada ao centro do capitalismo mundial, agora consolidado na Inglaterra industrializada. Amostra dos fortes laços aqui construídos pela elite, estando ela muito bem adaptada, foi a transferência da sede do Reino Português para o Brasil em 1815 (COTRIM, 2002, pág. 359). Quando a independência foi decretada em 1822 (COTRIM, 2002, pág. 360), diferentemente dos processos revolucionários da América Espanhola, ela aconteceu de costas para o conjunto da população e após ter reprimido ferozmente qualquer iniciativa popular de independência real, sendo ela formal na medida em que esta elite aqui instalada viu ser um peso desnecessário sustentar o decadente reino português e ao mesmo tempo viu muito mais vantagens em ter como novo “Senhor” o Império Inglês.

A escravidão é um capítulo a parte. A proibição do tráfico veio em 1850 (COTRIM, 2002, pág. 390), principalmente por pressão inglesa, sendo esse o grande ponto de divergência entre o governo brasileiro e o governo inglês. O fim da escravidão veio só em 1888, nas vésperas da queda do Império e diante da emergência de se satisfazer a demanda por mão-de-obra para o cultivo do café, já que a escravidão havia sofrido um duro golpe com a proibição décadas atrás do tráfico negreiro pelo país que mais se beneficiou dele (a Inglaterra). Havia agora também uma ampla e considerável parte da opinião pública brasileira e internacional contra a escravidão, o que não ajudava em nada a manutenção do escravismo. No entanto, foi pulando ou comprimindo uma série de etapas históricas que outros países fizeram durante séculos, que nosso país em algumas décadas, com forte financiamento do estado e dos lucros do café, promoveu uma poderosa imigração européia, sobretudo italiana, para literalmente transplantar um mercado de trabalho assalariado para solos brasileiros.

A nova estruturação da educação brasileira refletiu, tanto essas continuidades, como suas mudanças, tendo que atender as demandas de uma sociedade ainda de economia colonial e com um desenvolvimento que foi se tornando mais complexo. Junto disso também teve que atender a formação urgente e repentina de quadros para um aparelho burocrático-repressivo muito mais sofisticado do que houve em séculos anteriores em terras brasileiras. Apesar da secularização do Estado ter sido empreendida somente no período republicano, com o catolicismo sendo a religião oficial do Império, a principal mudança do ensino superior reflete

todas as contradições do processo. Mesmo continuando uma educação não-laica, sua organização girou centralmente em torno da necessidade de formar quadros para o estado e para a direção de atividades econômicas da época. Contrariamente a organização do ensino superior na colônia que estava voltado primeiramente para a formação do sacerdócio.

Segundo Ribeiro (2010) o ensino superior inaugurado em 1808 possuía um caráter não-universitário (de cursos isolados) e de preocupação basicamente profissionalizante, com alguns “cursos”, chegando a ser na verdade aulas isoladas.

Segundo Fernandes (1979), isso aconteceu porque o modelo de formação de ensino superior brasileiro acabou sendo transplantado da Europa, mas tendo que conviver com a realidade colonial brasileira, aqui foi modificado e empobrecido. No Brasil as universidades européias acabaram se traduzindo em instituições de cursos isolados, com cátedras, catedráticos e cursos monolíticos, que na verdade, não eram mais do que um ensino médio enriquecido e para os privilegiados. Aqui também foram despojadas dos elementos de autonomização encontrados na Europa. O ensino tinha como foco a formação para atividades de profissionais liberais, ou bacharelismo, mas era incapaz por si só de dar toda a formação exigida para seus objetivos, sendo complementado pelas “viagens de estudo à Europa” e a agregação às atividades profissionais da época.

Segundo Cunha (2007), a educação superior com a independência passou a se organizar em torno de um sistema estatal e outro particular (religioso ou laico) com os antigos colégios e seminários religiosos se transformando em instituições particulares, além de outras iniciativas privadas com as mais variadas finalidades. Com o ato adicional de 1834 à Constituição, ficou a esfera central do Estado com a responsabilidade do ensino superior em todo país, e também do ensino primário e secundário na sede do governo-central (agora, o Rio de Janeiro). Com os governos provinciais, ficou a responsabilidade do ensino primário e secundário nas províncias. As primeiras unidades do novo ensino superior apareceram sob a forma de aulas e cadeiras. Estas eram unidades de ensino de extrema simplicidade, consistindo num professor, seus próprios meios (livros, instrumentos cirúrgicos etc.) e se ensinava em locais improvisados (hospitais ou a residência do professor, por exemplo). Apenas com as escolas, academias e faculdades, surgidas mais tarde, as unidades de ensino superior possuíram direção mais especializada.

Desse modo, o complexo educacional do Brasil-Império não conseguiu ter distribuição uniforme no território nacional e não chegou a se conformar de fato como um sistema educacional nacional, com o ensino primário, o ensino secundário e o ensino superior sendo pensados de forma desconexas. A delegação da educação primária e secundária para os

débeis governos provinciais, com exceção da sede da Corte, resultou na privatização desses níveis de ensino com o estado na prática se desobrigando. A instrução primária foi a mais precarizada e negligenciada, marcada por não ter sequer um local definido para as aulas na maioria das vezes e pela falta de professores. Tudo porque as classes dominantes possuíam a educação primária em casa com professores particulares. O ensino secundário de caráter geral era uma mera passagem endereçada ao ensino superior, mesmo com os poucos liceus que surgiram posteriormente, pois, pela lógica do sistema de educação elitista do Império, o ensino secundário não precisava existir para quem não tinha chance de chegar ao grau universitário. Outro elemento marcante, é que o ensino profissionalizante de nível médio da época não possibilitava ao estudante entrar no ensino superior, pois somente o ensino secundário geral, controlado pelo governo central e endereçado às elites, tinha essa prerrogativa.

Mas as contradições de um Império escravocrata e de economia colonial alcançaram também o nível de ensino que era seu alvo: o ensino superior. Devido à dívida externa que ia ficando cada vez mais onerosa ao passar dos anos (grande sintoma dos novos laços de dependência da economia brasileira) somada aos gastos pesados para as finanças brasileiras de se sustentar um complexo aparelho burocrático-repressivo permeado de grandes privilégios, acabou também o ensino superior sofrendo com falta de investimentos. Mesmo no ensino superior, alvo das atenções do Império, a estrutura era precária, segundo Ribeiro (2010), os professores eram mal remunerados e frequentemente faltavam as aulas para complementar o orçamento; havia um critério “liberal” para aprovação; tínhamos um ensino superior baseado fortemente na literatura europeia, sendo complementado pela falta de preocupação com a pesquisa científica e o estudo metódico da filosofia e das ciências sociais.

Assim se enraizou no país uma educação superior não só elitista, mas também dogmática, mesmo quando longe dos conventos e das direções das ordens religiosas.

2.2.1.4 A Expansão do Ensino Superior e a Primeira República: Momento de Auge e de Crise

A partir de fins do século XIX um novo fato ganha importância na história brasileira. Trata-se do imperialismo¹⁰ que tem papel cada vez mais central na vida brasileira.

Prado Jr. (1967) confirma a tese defendendo que o imperialismo é um elemento fundamental sem o qual não se pode compreender o desenvolvimento da economia brasileira a partir de fins do século XIX. A primeira forma de influência do imperialismo na economia brasileira se dá através dos empréstimos públicos que se remetem à época do Império. O diferencial é que com as últimas décadas do século XIX, com o imperialismo propriamente dito, os empréstimos não mais se tornam esporádicos, utilizados como uma garantia para a independência política e administrativa do país em proveito do comércio, principalmente, dos produtos da indústria inglesa. Mas agora se tornam uma disputa aberta das potências imperialistas como um meio de penetrar e controlar os mais lucrativos ramos de negócios do país, impedindo para isso, a independência econômica do Brasil e o vulnerabilizando em relação aos abalos externos. O imperialismo também controla a atividade do café, principal riqueza do país no momento, e se apropria de lucros altíssimos, controlando o financiamento da produção, o comércio e a exportação através de bancos e firmas comerciais. Controlará a especulação financeira dominando as atividades de exportação do país através de filiais, agências e correspondentes de grandes bancos. Controlará também as atividades industriais. Primeiramente as empresas de serviços públicos essenciais (estradas de ferro, serviços de melhoramentos urbanos, energia elétrica e fornecimento de instalações portuárias) e depois partem para a indústria manufatureira. Começam instalando agências comerciais para disputarem o mercado brasileiro para seus produtos. Depois, para contornarem os obstáculos

¹⁰ Lênin (1979) teorizou que as bases econômicas fundamentais do imperialismo são: a concentração e centralização da produção e do capital atingindo um grau de desenvolvimento tão elevado que origina os monopólios, que longe de acabar com a concorrência no capitalismo, apenas a intensifica por ela se dar agora entre grupos gigantes que influenciam a vida de países inteiros; a fusão do capital bancário com o industrial deu origem ao capital financeiro, com o predomínio do primeiro sobre o segundo, e onde se cria, com base nesse capital financeiro, uma poderosa oligarquia financeira de alcance global; assumindo o papel central na vida da economia global, diferentemente da exportação de mercadorias (ou seja, do capital em forma de mercadorias) predominante na fase concorrencial do capitalismo, temos agora a exportação diretamente dita de *capitais* (ou seja, com a abertura de filiais, fazendo-se investimentos diretos externos, envolvendo-se financeiramente os países com dívidas e etc.) como principal fator das relações econômicas mundiais; temos a formação de uniões internacionais de monopolistas que partilham o mundo entre si; temos o fim da disputa pelo controle e a partilha dos territórios coloniais, com praticamente todos os territórios do globo partilhados entre as grandes potências, só havendo agora a possibilidade de uma disputa entre elas por novos arranjos das partilhas.

das tarifas alfandegárias, dos transportes, para aproveitarem a mão de obra barata ou para se adaptarem as peculiaridades do mercado brasileiro, transferem para o país, na medida do possível e das suas conveniências próprias, parte, e às vezes todo o processo de produção, estabelecendo nele indústrias subsidiárias, onde boa parte das grandes indústrias manufatureiras brasileiras, mesmo quando giram sob firmas nacionais, não serão mais que subsidiárias e filiais de trustes internacionais. As importantes matérias-primas que o país fornecia na época ao mercado externo, como a borracha e o tungstênio, também encontravam-se sob domínio do capital estrangeiro.

Vale ressaltar, que todas as mudanças no país não se deram sem o calor das revoltas e manifestações populares, sem os traumas de violentas erupções sociais, que de modo algum foram meros detalhes.

Se no Brasil-Colônia, índios e negros protagonizaram as maiores resistências, no entanto, essa resistência ainda surgia mais como um grito de desespero e no máximo evoluiu para a formação de comunidades alternativas, a exemplo dos quilombos, sem tocar ainda conscientemente em temas centrais como a independência da colônia. Nas vésperas da formação do Brasil-Império, nos fins do século XVIII, o grito de rebeldia contra as condições imediatas de pobreza e de opressão tomou forma mais consciente e passou a tomar conta das reivindicações populares a luta aberta pela separação do Brasil do Império Português e o combate contra o autoritarismo do estado brasileiro em vias de formação. Inaugurou esse período a Conjuração Mineira (1789) e a Conjuração Baiana (1798). Outras comoções sociais se destacariam no período, como a Revolução Pernambucana (1817), a Confederação do Equador (1824) em Pernambuco, a Cabanagem (1835-1840) no Pará, a Revolta dos Malês (1835) em Salvador, a Sabinada (1837) na Bahia, a Balaiada (1838-1841) no Maranhão, a Revolta dos Praieiros (1848) em Pernambuco e etc. Nesses conflitos sociais do Brasil-Império se revelava entre os revoltosos uma grande contradição entre os setores protagonistas mais abastados (que ficaram no meio do caminho das revoltas, ou então, chegaram inclusive a mudar de lado nelas para ficar ao lado da reação, e assim, defender seus privilégios que viram ameaçados devido a radicalização dos movimentos) e os setores mais pauperizados, que eram os mais radicais, pensando estes pela falta de organização e de projeto próprios (COTRIM, 2002).

Para entender os conflitos sociais da Primeira República, o anterior resgate é fundamental, tanto em relação a diversidade dos sujeitos que vieram à tona como em relação a evolução no projeto das diversas classes sociais e setores de classes que foram se tornando mais conscientes e delimitados com o desenvolvimento do capitalismo no país. É nesse

período que entra em cena o movimento operário, com seus sindicatos, greves (sendo a primeira greve geral do país em julho de 1917) e com o início de uma organização política própria, com a fundação em 1922 do Partido Comunista do Brasil (PCB). O movimento camponês alcança sua expressão máxima até então com o dito “messianismo” da Revolta de Canudos (1893-1897) e da Guerra do Contestado (1912-1916), onde revolta social, religiosidade e igualitarismo radical deram a tônica da sua luta contra o regime político autoritário e a concentração de terras em poucas mãos no país. Contra a opressão dos coronéis-fazendeiros nordestinos formaram-se movimentos cangaceiros. Surgem também as primeiras revoltas populares urbanas, a exemplo da conhecida Revolta da Vacina em 1904 no Rio de Janeiro. Contra o racismo e a miséria do negro se levantou a Revolta da Chibata que mobilizou aproximadamente 2 mil marinheiros em 1910. Setores do exército, com o movimento tenentista, representaram a insatisfação de camadas médias urbanas (COTRIM, 2002; FERREIRA & REIS FILHO, 2007).

Poerner (1968) registra que os estudantes não estavam indiferentes ao clima no país, de profundas contestações sociais. É nesse período que podemos dizer que realmente nasce o movimento estudantil, onde participações esporádicas e individuais, ou restritas a pequenas seitas, dão lugar à participação estudantil no movimento de massas, unificando sua insatisfação com a de outras camadas da população. As manifestações estudantis assumiram diferentes formas, desde manifestações de rua contra os aumentos nos preços dos bondes, até os questionamentos a dominação oligárquica com a campanha do voto secreto. Também é nesse período que os estudantes ensaiam sua organização independente, com a fundação em 1901 da Federação de Estudantes Brasileiros.

Foi nesse contexto econômico, social e político que saímos de uma mera colônia para nos transformarmos num Império até chegar a ser uma República, mas os traços da dependência, da desigualdade e a mais pura violência organizada através do estado contra a maioria da população pobre e embrutecida sempre estiveram presentes. Percebe-se que se, economicamente, por um lado, vimos o rompimento definitivo das relações de produção escravistas e semi-escravistas com a implantação plena de um mercado de trabalho assalariado no Brasil e com o surgimento da grande indústria (que “saltou” sobre um prévio desenvolvimento econômico baseado no artesanato evoluindo para a manufatura até chegar a maquinofatura), por outro lado, devido ao protagonismo do grande capital internacional nessa modernização e seu interesse em levar até as últimas possibilidades o que o modelo agrário-exportador tinha a oferecer em termos de lucratividade, ainda ficamos reféns de uma economia que tinha como centro dinâmico a exportação de um produto básico. Se,

politicamente, por um lado, houve a ruptura dos principais traços feudais das instituições do estado, através, principalmente, da separação da igreja do estado e com o ganho de centralidade da defesa do moderno homem de negócios nas regras e valores das instituições, por outro lado, devido à própria debilidade da burguesia brasileira, presenciamos aqui um Estado que foi, em essência, nada mais do que uma representação dos interesses das oligarquias financeiras dos países capitalistas centrais. O Estado brasileiro primeiro foi esboçado vestindo a camisa de força do Pacto Colonial, depois foi re-criado trocando sua velha camisa de força pelas amarras do Livre-Comércio e, por fim, entrou na modernidade capitalista domesticado pelas finanças internacionais.

A expansão do ensino superior na Primeira República (1889-1930) refletiu essa intensa luta de classes e também a modernização conservadora da economia e do estado que impulsionaram a urbanização o suficiente para mudar profundamente a vida social e política do país. A educação superior foi um importante elemento que conformou esse novo desafio de dominação das classes abastadas, ajudando a dar mais coesão ideológica às classes dominantes, frente às fortes turbulências políticas, econômicas e sociais. Por isso, aqui vivemos o momento de auge e de crise da educação elitista.

Segundo Piletti e Piletti (2010), durante toda a Primeira República manteve-se no Brasil a dualidade de sistemas e de competências em matéria educacional: de um lado, o sistema federal, cuja principal preocupação era a formação das elites, através dos cursos secundários e superiores, sendo os cursos superiores de caráter isolado; de outro lado, os sistemas estaduais que, embora legalmente pudessem instituir escolas de todos os graus e modalidades, limitavam-se a organizar e manter a educação das camadas populares – ensino primário e profissional – e assim mesmo de forma bastante precária. Uma mudança importante foi com a Constituição de 1891, onde o ensino superior passou a ter caráter leigo.

Segundo Cunha (2007), ao fim dos anos 80 do século XIX, o ensino superior era limitado em número de estabelecimentos e de estudantes. Havia escolas superiores voltadas para áreas reduzidas do saber, localizados apenas em sete cidades do país e que contabilizavam por volta de 2.300 estudantes. Ao fim da Primeira República estima-se que chegou a 20 mil o número de estudantes no ensino superior, ampliando-se as cidades cobertas e o número e tipo de cursos ofertados. Inclusive, foi nesse período que nasceram as primeiras instituições com o nome de universidades, que consistiam basicamente em faculdades isoladas reunidas sob uma reitoria, mas que nem por isso deixaram de ser cursos isolados, sem integração dos currículos e saberes.

Em 1909 foi criada a Universidade de Manaus no auge da prosperidade do ciclo da

borracha, sendo que em 1926 foi fragmentada em 03 faculdades. A Universidade de São Paulo (não é a mesma que veio a ser fundada em 1934 dando origem a USP – Universidade de São Paulo) foi fundada em 1911. Em 1916 uniram-se a ela mais duas instituições: a Academia de Ciências de São Paulo e a Associação Beneficente Universitária. As três instituições passaram a compor a união universitária, uma instituição mais abrangente. Estima-se que em 1917 ela tenha se dissolvido dando fim à Universidade de São Paulo. Em 1912 funda-se a Universidade do Paraná contando com hospital universitário, policlínica geral, maternidade, serviço de assistência jurídica, oficinas técnicas, hospital veterinário, farmácia, serviço comercial e fazenda-modelo. Mas já em 1915 foi dissolvida a Universidade paranaense. O fator primordial para a dissolução dessas instituições foi a falta da chancela governamental aos diplomas, condição necessária aos privilégios ocupacionais procurados pelos estudantes (CUNHA, 2007).

Ainda segundo Cunha (2007), a primeira instituição de ensino superior no Brasil que vingou com o nome de universidade – a Universidade do Rio de Janeiro – foi criada pelo governo federal em 1920, também com a aglutinação de cursos isolados sob uma reitoria. O que foi seguida em Minas Gerais com a fundação em 1927 pelo governo estadual da Universidade de Minas Gerais, também vingando esta. Processo diferente se deu no Rio Grande do Sul, em 1928, com a fundação da Universidade do Rio Grande do Sul a partir apenas da Escola de Engenharia de Porto Alegre, fundada em 1896, contrariando a aglutinação do trio engenharia-direito-medicina que era a regra geral. Esta foi a que primeiro trouxe a pesquisa tecnológica para o ensino superior no Brasil. Antes a pesquisa era feita em Instituições surgidas para resolver problemas específicos, como a Estação Experimental de Campinas, fundada em 1887, que depois virou Instituto Agrônomo de Campinas, e tinha como objetivo apoiar o desenvolvimento da cafeicultura. Também tivemos a experiência do Instituto Bacteriológico fundado em 1892 destinado a produzir vacinas, conforme a orientação do Instituto Pasteur, de Paris; o Instituto Butatã fundado em 1899 em São Paulo para a produção de soros antiofídicos; o Instituto Soroterápico Federal no Rio de Janeiro, depois Instituto Manguinhos, que foi fundado em 1901 pelo Governo Federal com o objetivo de combater um surto de peste bubônica; e em 1928 foi criado em São Paulo o Instituto Biológico como instrumento de combate à broca do café. Inclusive, algumas dessas instituições, como o Instituto Manguinhos e o Instituto Butatã, vieram posteriormente a formar cursos para a formação de pesquisadores, alguns deles de nível superior.

Junto da importante expansão do ensino superior, quando se compara quantidade e tipo de oferta proporcionada nos séculos anteriores, para que os privilégios não fossem

afetados, existiu também um grande esforço para a contenção desse acesso e da correspondente democratização. Isso era necessário porque a expansão do ensino superior também respondia a pressões de classe (principalmente dos setores médios da sociedade) pela ampliação. Assim, a expansão só foi possível porque foi acompanhada de eficientes mecanismos de contenção social.

O primeiro mecanismo de contenção foi de caráter econômico. O ensino superior era pago (tanto o privado quanto o público) através de diversas taxas, sendo assim, só tinha acesso quem tinha recursos financeiros para estudar, o que por si só já impediria do acesso a seus bancos e lições a grande maioria da população brasileira. Outro mecanismo fundamental foi a introdução do vestibular a partir de 1911, com a introdução dos exames de admissão, aperfeiçoado em 1915 pela exigência de certificados de conclusão de ensino secundário e finalizado em 1925 pela limitação de vagas de acesso somada a introdução de critério classificatório (CUNHA, 2007).

No contexto dos profundos conflitos sociais em que o movimento estudantil surge como uma força social, também houve a introdução de mecanismos de forte controle ideológico e político de estudantes e professores, com a Instrução Moral e Cívica como um meio de formar as consciências segundo os princípios do Bem (a ordem) em oposição ao Mal (a desordem); o fortalecimento da polícia escolar em todos os níveis de ensino proibindo e punindo questionamentos aos superiores hierárquicos; a proibição do ensino por parte de professores de determinadas doutrinas tidas como “subversivas” e o consentimento em organizar associações de estudantes somente de caráter não-político, desde que autorizadas por autoridades acadêmicas e o governo, podendo contar para isso com verba pública para funcionar, agindo como forma também de cooptação (CUNHA, 2007).

Em síntese, este longo período da educação superior brasileira, o mais longo de sua história, que foi do século XVI até a terceira década do século XX, marcado pela expansão de uma formação universitária elitista e dogmática, contribuiu em demasiado com o atraso cultural presente no Brasil de ontem e de hoje.

2.2.2 Formação e expansão do sistema nacional de educação (1930-1968)

Para Oliveira (2003), a dita “revolução de 1930”, marca o fim do ciclo de estrutura produtiva agrário-exportador e o início do ciclo de estrutura urbano-industrial, ainda que a predominância da participação da indústria se concretize apenas em 1956, quando a renda do setor industrial pela primeira vez ultrapassa a agricultura. O novo modelo de acumulação dependerá de uma realização parcial interna muito mais significativa e complexa. Alguns aspectos desse novo modo de acumulação se destacam. Em primeiro lugar, temos a legislação trabalhista que regulamentou a relação capital-trabalho. Oliveira (2003) combate a ideia de que a legislação trabalhista tenha artificialmente elevado os níveis salariais para além dos que seriam determinados pelo livre mercado. Caso isso fosse verdade, a acumulação de capitais no país teria retrocedido e não avançado como veio a acontecer. O que a legislação trabalhista contribuiu de forma decisiva, diante da incorporação de imensos contingentes populacionais no “exército industrial de reserva” das cidades, foi igualar-reduzir diferentes níveis salariais. Em segundo lugar, o Estado opera na economia para além do fator trabalho, modelando-a, para que a empresa capitalista seja seu centro, investindo em infra-estrutura e na produção, impondo o *confisco cambial do café* para redistribuir lucros com outros capitalistas, rebaixando o custo do capital na forma de subsídio cambial para importações de bens de capital e ofertando crédito com taxas de juros reais que chegavam a ser negativas. Muito mais do que os automatismos de mercado, a jovem e debutante economia urbano-industrial brasileira dependeu fundamentalmente dos “controles administrativos”, do “estatismo” e do planejamento para se consolidar e se desenvolver. O terceiro aspecto é o novo papel da agricultura. Continua a cumprir papel fundamental de acumular divisas no país para a importação de bens necessários a industrialização, como também passa a cumprir outros papéis imprescindíveis, de produção de bens de consumo ao proletariado para baratear a mão de obra da indústria, de fornecer matérias primas baratas para a indústria e de contribuir para incrementar o “exército industrial de reserva” nas áreas industriais, se assentado para isso na extrema exploração dos trabalhadores do campo rebaixados a condição inferior dos proletários das cidades, sendo excluídos de uma legislação trabalhista e tendo que depender de atividades de subsistência (tidas como “arcaicas”) para sobreviverem.

Oliveira (2003), ao realizar a crítica a concepção “dualista” que coloca em oposição o “moderno” e o “arcaico” em formações econômicas como o Brasil, acaba ressaltando aspectos centrais do processo de industrialização no país. A existência de uma importante massa

urbana, de força de trabalho e de serviços, tornou mais vantajoso a produção de bens não-duráveis internamente, ao invés de externamente, isso ainda na Primeira República, inaugurando a indústria de bens de consumo não-duráveis no país. Posteriormente, com a industrialização dos bens de consumo duráveis, contou-se com a redefinição da relação capital-trabalho já consolidado, o enorme crescimento do “exército industrial de reserva” nas zonas industriais, o aumento da taxa de exploração e a diferença a menor do crescimento dos salários em relação à produtividade. Essa indústria de bens de consumo duráveis se beneficiou igualmente da alta de preços no país que foi acompanhada de uma alta concentração de renda e assim se garantiu o consumo desses bens duráveis. Isso possibilitou também o desenvolvimento das indústrias de bens intermediários e de bens de capital em certa medida, pois esses setores se aproveitaram do efeito intersetorial da alta de preços casada com a alta concentração de renda que impulsionou o setor de bens duráveis e o desenvolvimento mais geral da economia urbano-industrial. O único problema para essa lógica era se a alta de preços atingisse o setor de bens consumidos pelos trabalhadores, encarecendo seu custo e afetando a acumulação. A presença no país de formas de trabalho tidas como “arcaicas”, como os mutirões para a construção da casa própria, trabalhadores ambulantes e o serviço doméstico, somada à extrema exploração dos trabalhadores do campo, contribuíram de forma definitiva para o barateamento da mão-de-obra industrial (tida como “moderna”) e o impulsionamento da acumulação. Segundo Oliveira (2003, p. 59 e 60)

a evidente desigualdade de que se reveste que, para usar a expressão de Trotsky, é não somente desigual mas combinada, é produto antes de uma base capitalística de acumulação razoavelmente pobre para sustentar a expansão industrial da economia pós-anos 1930, que da desigualdade de setores ‘atrasados’ e ‘moderno’.

Segundo Demier (2008), agora criando as pontes que ligam a economia com a política com base em estudos da obra de Leon Trotsky, as burguesias dos países que empreenderam sua industrialização/modernização sob a época imperialista foram incapazes de cumprir qualquer papel *revolucionário* nessa transformação ao barrarem a mobilização de amplas massas populares (mesmo que sob sua direção) e ao não garantirem direitos democráticos a elas. Se no século XIX, em países como a Alemanha, a industrialização e a construção do estado nacional se deu em aliança com grandes latifundiários por medo das conseqüências políticas de se colocar em marcha o proletariado que se formava enquanto sujeito social e político autônomo, no século XX, em pleno imperialismo, com a burguesia cumprindo um

papel contrarrevolucionário a nível mundial, e as burguesias imperialistas sujeitando suas irmãs menores dos países coloniais e semicoloniais, a burguesia hiperretardatária brasileira, através da dita “Revolução de 1930”, utilizou-se do governo Vargasista, modelador de um estado autoritário e centralizador, para dar uma solução *bonapartista* para o problema da consolidação da transição da economia brasileira, de agrário-exportadora para urbano-industrial, e assim, deu-se fim ao regime oligárquico da Primeira República (sem dar fim às oligarquias, obviamente). Com o termo *solução bonapartista* queria-se exprimir a debilidade do conjunto das classes e setores de classes de darem uma solução definitiva aos profundos conflitos do momento, ou seja, de dar uma solução para o problema do poder e de sua legitimação perante o conjunto da sociedade. Com isso, abre-se a brecha para que setores da burocracia estatal administrativa e militar, através de medidas autoritárias e da força policial/militar, lancem-se como se estivessem “acima” das classes e “arbitrem” os conflitos, onde a célebre frase que marcou Getúlio Vargas resume bem: “*pai dos pobres, mãe dos ricos*”. Mas vale frisar que os governos *bonapartistas*, apesar de tudo, são sem sombra de dúvida governos das classes dominantes por lutarem por preservar o capitalismo, que é a fonte comum dos privilégios, tanto dos setores burocráticos que dirigem o regime *bonapartista*, quanto das burguesias do campo e industrial envolvidas mais diretamente nas atividades produtivas, e, ao contrário do regime absolutista, que foi prévio aos estados burgueses e significou também um “arbitrio” no conflito das classes sociais, o “bonapartismo” representa a debilidade da classe burguesa e não sua força.

Para combater e controlar os setores populares organizados, notoriamente os sindicatos que englobavam os trabalhadores urbanos e que adquiriram durante a Primeira República um grande poder de mobilização, organização e independência, o estado Vargasista engendrou uma complexa política que envolvia desde a legislação trabalhista, a criação de órgãos estatais (a exemplo do Ministério do Trabalho), a repressão casada com o controle e a propaganda ideológica até a interferência direta nos sindicatos, com estes sendo presos à estrutura estatal e o controle dos *pelegos* (FERREIRA & REIS FILHO, 2007).

Somente quando o “Estado Novo” de Getúlio Vargas ruiu em 1945, no contexto de importantes lutas sociais, se voltou a impulsionar de forma significativa uma organização sindical que muitas vezes ultrapassou a estrutura oficial getulista que sobreviveu ao “Estado Novo”, sendo que este novo movimento sindical somente com o golpe militar de 1964 é que será de novo brutalmente reprimido, domesticado e extinto em grande parte.

A organização sindical urbana do proletariado industrial neste período, veio se somar a dos funcionários públicos que organizaram seus primeiros sindicatos, chegando a constituir

12 federações estaduais. Em 1958 fundaram a Federação Nacional dos Funcionários Públicos. Ainda nos primeiros anos da década de 50, os trabalhadores rurais entraram mais claramente em cena. Entre 1953 e 1954 realizaram 27 encontros e congressos estaduais ou nacionais, estruturando suas organizações, obtendo as primeiras conquistas e lançando a proposta de reforma agrária. Em 1953 é organizada a I Conferência Nacional de Lavradores e Trabalhadores Agrícolas. Em 1954 é fundada em São Paulo a União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas (ULTAB), com a presença de cerca de 300 trabalhadores agrícolas, que chegou a representar 16 estados. Em 1955 foi fundada a Sociedade Agrícola Pecuária dos Plantadores de Pernambuco (SAPP), ou Ligas Camponesas. No início de 1964, a Confederação dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG) passa a ser reconhecida pelo governo. Também temos o nascimento já na década de 30 e o posterior desenvolvimento da União Nacional dos Estudantes (UNE), responsável por organizar campanhas estudantis marcantes que influenciaram o conjunto da sociedade brasileira, como “o petróleo é nosso” ou a greve do 1/3 (COTRIM, 2002; FERREIRA & REIS FILHO, 2007).

Nesse contexto, a sociedade precisa de uma nova proposta educacional, pois só o estado tinha condições de coordenar a formação da mão-de-obra diante do novo momento vivido pela sociedade brasileira. Se na 1ª República um projeto desse tipo não passou de um vislumbre, aqui se conformou num sistema nacional de educação, mesmo que com muitas debilidades e insuficiências.

A grande novidade para a educação brasileira foi a criação desse sistema nacional de educação, onde o público e o privado deveriam conviver, e a indiferença com a educação básica, presente nas políticas públicas de então, tinha que ser substituída por uma política mais ativa do estado e de seu governo central.

No entanto, a despeito também de valores que chegaram a ser consagrados constitucionalmente no período, como a gratuidade, a obrigatoriedade, a educação como direito de todos e dever do estado, em verdade, o que aconteceu, foi que não se rompeu com os fundamentos do ensino elitista da Primeira República. Basicamente isso aconteceu porque o que se expandiu, de forma agora centralizada, por mais que se tente realçar o tamanho da expansão e algumas novidades que deram lugar, foi uma velha estrutura de ensino que destinava a educação primária e profissional para uma parcela da população pobre e trabalhadora, e o ensino secundário e o ensino superior prioritariamente para as elites, com a formação concentrada em profissões liberais. Nesse novo período o elitismo descarado se transmutou na seletividade social do sistema educacional que foi prontamente acompanhado

do subfinanciamento para todo o sistema público¹¹. Assim, toda essa nova arquitetura do ensino, de conteúdo marcadamente classista, também possuiu formas autoritárias com o estado legislando por meio de decretos e imposições a sociedade.

Piletti e Piletti (2010) narram as medidas educacionais do período nacional-desenvolvimentista que procurou regulamentar fortemente a educação no país e sem debates com a sociedade brasileira de conjunto. Já em 1930 é criado o Ministério da Educação e as Secretarias Estaduais de Educação. Também data deste período as primeiras legislações que abarcaram o conjunto da educação no país, criando de fato um sistema nacional de educação. Não chegou a se elaborar um documento legal único, e sim se preferiu editar leis separadas – e mesmo assim uniformes –, para os diversos graus e modalidades de ensino. O Decreto-Lei de nº 8.529, de 2 de janeiro de 1946¹², regulamentou o Ensino Primário, separando-o em regular e supletivo. O ensino secundário sofreu duas grandes Reformas com o decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931¹³, e o decreto-lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942¹⁴, dando-lhe a dupla finalidade de formação geral e de preparação para o ensino superior. O ensino técnico teve seu ramo industrial regulamentado com o decreto-lei nº 4.073, de 31 de janeiro de 1942¹⁵. O ramo comercial foi regulamentado com o decreto-lei nº 6.141, de 28 de dezembro de 1943¹⁶. O ramo agrícola com o decreto-lei nº 9.613, de 28 de agosto de 1946¹⁷. O ensino normal foi regulamentado com o decreto-lei nº 9.613, de 2 de janeiro de 1946¹⁸. O Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) foi criado através do decreto-lei nº 4.808, de 22 de janeiro de 1942¹⁹, e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) foi criado com o decreto-lei nº 8.621, de 10 janeiro de 1946²⁰. Quanto ao ensino superior, este período marcou o fim do primado das escolas superiores isoladas, com a abertura de ensino marcadamente universitário, tanto com a criação da Universidade de São Paulo, em 1934, quanto com os Estatutos das Universidades Brasileiras, através do decreto nº 19.851, de 14 de abril de 1934²¹.

Romanelli (2010) chama a atenção para o caráter autoritário do Estatuto das Universidades, onde o Ministério da Educação indicava ou tinha que aprovar os ocupantes

¹¹ Nas pág. 41-42 apresentamos dados da seletividade social, do subfinanciamento e da expansão.

¹² Brasil, 1946, *apud*, Piletti; Piletti (2010, p. 178-179).

¹³ Brasil, 1931, *apud*, Piletti; Piletti (2010, p. 178-179).

¹⁴ Brasil, 1942, *apud*, Piletti; Piletti (2010, p. 178-179).

¹⁵ Brasil, 1942, *apud*, Piletti; Piletti (2010, p. 180).

¹⁶ Brasil, 1943, *apud*, Piletti; Piletti (2010, p. 180).

¹⁷ Brasil, 1946, *apud*, Piletti; Piletti (2010, p. 180).

¹⁸ Brasil, 1946, *apud*, Piletti; Piletti (2010, p. 180).

¹⁹ Brasil, 1942, *apud*, Piletti; Piletti (2010, p. 180).

²⁰ Brasil, 1946, *apud*, Piletti; Piletti (2010, p. 180).

²¹ Brasil, 1934, *apud*, Piletti; Piletti (2010, p. 180).

dos cargos dirigentes das Universidades. Ela também analisa as mudanças constitucionais relativas à educação no período 1934-1946. A Constituição de 1934, que surge no calor das lutas políticas do momento e do movimento *renovador* (defensor de preceitos liberais e democráticos para a educação inspirados na Escola Nova de John Dewey), garantiu a laicidade, com o ensino religioso sendo facultativo; fixou para a União a exclusividade de traçar diretrizes da educação nacional e o Plano Nacional de Educação; criou o Conselho Nacional de Educação; determinou um mínimo para aplicação de impostos em educação; estabeleceu a gratuidade e obrigatoriedade da educação primária; determinou a educação como obrigação solidária da família e do estado; estabeleceu a educação como direito de todos; concedeu aos estados e Distrito Federal a competência de organizar e manter sistemas educativos em seus territórios respeitando as diretrizes da União, entre outras medidas. A constituição de 1937, que deu origem ao Estado Novo, trouxe retrocessos retirando a menção da educação como direito de todos e a menção aos investimentos mínimos de impostos em educação; proclamou com mais ênfase a liberdade da iniciativa particular; e proclamou com menos ênfase a educação religiosa como optativa. Quanto a Constituição de 1946, aproximou-se mais da Constituição de 1934, voltando a reforçar a educação como direito de todos e dever do estado (mas sem questionar a participação da iniciativa privada nela) e voltou a estabelecer investimentos mínimos em educação.

Ribeiro (2010) dá uma boa dimensão da expansão da educação em termos numéricos, pois foi neste período que se desenvolveram estatísticas regulares no campo da educação. No período 1932-1955, a educação primária expandiu 119,44% em matrículas, a educação média expandiu 1.373,27% em matrículas e o ensino superior 241,80% em matrículas (foi de 21.526 para 73.575 matrículas). No entanto, em 1955, chegou-se ao seguinte quadro de seletividade na educação: a oferta de matrículas da educação média representou 8,88% das matrículas ofertadas na educação primária e a oferta de matrículas da educação superior representou 18,22% da oferta de matrículas na educação média e 1,62% da oferta na educação primária. Além disso, ainda tínhamos 15% das crianças que se matriculavam na educação primária e não chegavam a freqüentar a escola regularmente. A matrícula na 4ª série do curso primário representou apenas 16,5% da matrícula na 1ª série. Quanto ao analfabetismo ele caiu percentualmente, mas aumentou em termos absolutos. Em 1900 tínhamos 65% da população de 15 anos ou mais analfabeta e em 1960 tínhamos 39,4%. O que não impediu que saltássemos em termos de população absoluta de 6.348.869 de analfabetos em 1900 para 15.815.903 de analfabetos em 1960 na população de 15 anos ou mais.

Marcadamente, a partir de Juscelino Kubitschek (JK), o modelo de desenvolvimento econômico-industrial brasileiro de nacional-desenvolvimentista passa para desenvolvimentista associado ao capital internacional. Medida emblemática no período, antecedida pouco antes da posse de JK, mas que foi uma de suas principais políticas, é a Instrução 113 da Superintendência da Moeda e do Crédito (SUMOC), que possibilitou ao capital estrangeiro importar de suas matrizes, através de favores cambiais, bens de capital já obsoletos, e aqui instalar um parque industrial, a exemplo do automobilístico. Assim, esse período marca alguns movimentos estruturais no padrão de desenvolvimento brasileiro que são muito marcantes até hoje: a progressiva predominância do capital estrangeiro nas atividades econômicas, inclusive a industrial; uma também progressiva monopolização da economia brasileira, com o capital internacional entrando aqui como grande empresa, inibindo o desenvolvimento de indústrias nacionais ou levando a insolvência empresas aqui instaladas; a adequação ao processo de concentração de terras; o fomento de um capital bancário especulativo.

Ribeiro (2010) informa que o esforço expansivo continuou no pós-getulismo, sendo que no período 1955-1965 a educação primária expandiu suas matrículas gerais em 118%, o ensino médio aumentou em 160% suas matrículas gerais e a matrícula efetiva do ensino superior aumentou 121%²². Em termos de permanência do estudante, em anos estudados, significou na prática uma melhora de um ou dois anos na sua permanência. Em 1965, a matrícula do ensino superior em relação ao elementar, continuou muito baixo, sendo apenas 1,7%. Apesar de se ter registrado o aumento no investimento em educação, com uma evolução de pouco menos de 5% da despesa pública em 1935 para 9,6% em 1965, a educação pública permaneceu subfinanciada, com o governo central nunca tendo atingido o mínimo de 10% determinados pelas Constituições de 1934 e de 1946.

A primeira LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) foi aprovada em 1961 e representou um marco para o sistema nacional de educação que se formava, consolidando e aprofundando as linhas gerais da educação no país. Romanelli (2010) destaca pontos centrais da LDB. O primeiro está ligado à obrigatoriedade de fornecer educação, que foi bem relativizado, pois abriram espaço para as seguintes “exceções”: “comprovado estado de pobreza do pai ou responsável; insuficiência de escolas; matrículas encerradas”. Na prática, isentou o poder público e deu caráter formal à “obrigatoriedade”, fazendo com que em 1964, segundo o Censo Escolar da época (*apud*, ROMANELLI, 2010, p. 187), tivéssemos o quadro

²² Não está disponível a evolução das matrículas gerais.

de um terço de crianças e jovens de 7 a 14 anos fora da escola. Outro aspecto ressaltado está ligado à composição e ao papel dos Conselhos Estaduais e Federal de Educação. Eles tinham na prática poderes superiores aos órgãos executivos, determinando as políticas gerais da educação, como o financiamento. Nesses Conselhos ficou assegurada a presença dos representantes do ensino pago.

Assim criou-se no país um sistema nacional de educação que fez um grande esforço expansivo em todos os níveis, mas que não conseguiu romper com o elitismo do período anterior e procurou trazer garantias ao ensino privado.

2.2.3 Modernização e expansão do ensino superior no Brasil: de 1968 aos dias atuais

Segundo Almeida (2000), os modelos nacional-desenvolvimentistas, que marcaram as décadas de 30 e 40, não se perpetuaram devido à forte pressão para a entrada do capital estrangeiro e a conseqüente pressão pela ampliação das suas taxas de lucro uma vez instalado nos países latino-americanos. Em diversos países da América Latina, a culminação do processo do enfrentamento das massas com o imperialismo resultou em regimes militares, a exemplo do iniciado no Brasil com o golpe de 1964. Mas um claro processo de recolonização só foi se dar com as reformas neoliberais da década de 90. Os planos neoliberais promoveram uma grande abertura econômico-financeira, impulsionaram a desnacionalização de setores econômicos chaves, promoveram privatizações e retiraram/flexibilizaram direitos sociais históricos dos trabalhadores na América Latina, rebaixando o grau de relativa autonomia conquistada com o processo histórico anterior de nacional-desenvolvimentismo.

Esse processo mais geral influenciou diretamente a educação e sua dinâmica de expansão casada com a reestruturação.

Segundo Piletti e Piletti (2010), tanto as ditas “Reformas” de 1º e 2º grau quanto a universitária, se deram sob a ingerência norte-americana mediante acordos assinados entre o Ministério da Educação brasileiro e a Agência Interamericana de Desenvolvimento, dos Estados Unidos, que se tornaram famosos com o nome de Acordos MEC-Usaid. Contrariando os anseios do movimento estudantil e do movimento dos trabalhadores por propostas de uma verdadeira Reforma Universitária, que avançasse na sua democratização, o regime militar instituiu as seguintes medidas: vestibular classificatório como “solução” diante dos “excedentes”; organização através de departamentos e semestres procurando consolidar nas

universidades um modelo empresarial; organização das universidades em unidades de ensino dificultando a integração dos estudantes e a vida universitária propriamente dita; as matérias filosóficas tornaram-se optativas para a maioria dos estudantes; o incentivo ao ensino privado provocou uma crescente predominância da oferta de vagas privadas sobre as públicas; o governo tornou o 2º grau obrigatoriamente profissionalizante, procurando afastar os segmentos populares da demanda pelo ensino superior, medida que só foi revogada em 1982.

Para Silva Jr. e Sguissardi (2001) as ditas “reformas” universitárias que foram colocadas em ação desde então e a expansão que foi acompanhada promoveu a progressiva privatização do ensino superior, com a predominância por um lado do ensino superior privado nas matrículas, cursos e número de instituições, somado a mecanismos internos de privatização do ensino superior público por outro lado, como a captação de recursos na iniciativa privada em detrimento de um satisfatório financiamento do estado, ou então, a instituição de taxas aos estudantes. Parte da estratégia geral para o ensino superior, em sintonia com as grandes instituições do capital internacional (a exemplo do Banco Mundial), é o combate a expansão centrada no modelo universitário público brasileiro baseado na autonomia e no tripé ensino/pesquisa/extensão. Em alternativa, promove-se a diferenciação entre instituições promotoras de pesquisa, conhecidas como “centros de excelência”, que são de acesso muito restrito, e as demais instituições limitadas a um ensino aligeirado, que busca formar o máximo de estudantes com o mínimo de custos, tudo de acordo com as demandas mais imediatas do mercado por mão de obra com formação superior abundante e barata.

Ainda segundo Silva Jr. e Sguissardi (2001) esse processo de “reformas” nas décadas de 70, 80 e 90 apresentaram diferentes fases. Com os militares se estabeleceu as bases principais do ensino superior brasileiro. A expansão aconteceria com orçamentos públicos comprometidos com as obrigações financeiras e demais demandas do capital, acontecendo, portanto, nos marcos do subfinanciamento. Um setor a ser contemplado com as poucas verbas públicas para a educação seria o privado, em detrimento do público, com a abertura de financiamentos e incentivos – já no interior das instituições públicas se criariam mecanismos de privatização. Como grande interessado na privatização do ensino superior, o capital internacional viraria um dirigente das políticas educacionais no país, através de suas instituições. A pesquisa se limitaria à pós-graduação de algumas poucas instituições universitárias e também algumas poucas instituições não-universitárias se preocupariam com as pesquisas ditas tecnológicas que buscavam uma aplicação mais imediata no mundo produtivo. A perseguição política (vide proibição da UNE e de sindicatos independentes), a censura e o tecnicismo tinham como objetivo maior a despolitização do espaço da

universidade, arrancando-lhe sua autonomia e seu potencial crítico, questionador e transformador. Por fim, como os detentores dos diplomas universitários não eram mais somente altos funcionários públicos, profissionais autônomos ou membros da classe proprietária, e sim, funcionários de grandes empresas, se mudaria o significado do diploma universitário, não sendo mais garantidor por si só de poder e prestígio como foi anteriormente (principalmente no Império e na Primeira República). No entanto, toda essa política gerou uma crescente falta de recursos nas instituições públicas, uma grande expansão do setor privado e a pretendida desqualificação do diploma universitário, isso tudo, somado ao contexto político de final da década de 70 e durante toda a década de 80 de amplas mobilizações sociais, fez com que o ensino superior tivesse que passar por reformulações para que fosse preservado o modelo vigente. O governo, na década de 80, canalizou o descontentamento impondo alguns limites à expansão do setor privado e introduzindo o discurso ideológico da necessidade de se criar uma avaliação em busca da qualificação. No desenrolar dos embates, o discurso da avaliação em nome da qualificação foi se generalizando como saída para o conjunto das Instituições de Ensino Superior (IES)²³. Na verdade, foi uma saída para desviar as atenções do fraco investimento público na educação superior, e assim, dar uma resposta para a sociedade do tamanho da falência do estado brasileiro devido à dívida externa. Na década de 90, acima de tudo com Fernando Henrique Cardoso (FHC), a ofensiva coordenada pelo capital internacional é retomada e os princípios da “reforma” para o ensino superior foram: atacar mais ainda o modelo universitário diversificando as instituições e incentivando o setor privado; profundos arrochos salariais para professores e técnicos-administrativos visando a desqualificação do trabalho acadêmico; o fim da obrigação do estado de financiar a educação pública; o financiamento público aberto ao setor privado; a subordinação do financiamento de todas as IES a critérios de avaliação mercantilizantes; fim da gratuidade nas instituições públicas. FHC aplicou essa política, mas não conseguiu levar ela até o fim, principalmente, devido à resistência do movimento estudantil, de técnicos-administrativos e de docentes que protagonizaram grandes greves, entre outras formas de mobilização e pressão.

²³ Mais recentemente vem se utilizando a nomenclatura IPES para as Instituições Públicas de Ensino Superior. No trabalho optamos pela referência às IPES simplesmente como IES públicas. Também utilizamos IFES (Instituições Federais de Ensino Superior) referindo-nos as IES mantidas pela União, excluindo-se as mantidas pelos outros entes federados e a iniciativa privada. Quanto à utilização do termo IES refere-se ao conjunto das Instituições de Ensino Superior do país.

Dentro desse período, além de analisar o contexto mais geral e as políticas implementadas, é importante também analisar dois textos legais: a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 2007) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 (BRASIL, 1996).

A Constituição Federal de 1988 (CF 88) conseguiu garantir alguns importantes avanços em termos de legislação para o país no campo da educação e que podemos destacar aqui: a) igualdade de condições de acesso e permanência; liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e para divulgar o pensamento, a arte e o saber; gratuidade do ensino em estabelecimentos oficiais; valorização dos profissionais do ensino; gestão democrática no ensino público e garantia de padrão de qualidade (artigo 206); b) obrigatoriedade e gratuidade do ensino fundamental; progressiva obrigatoriedade e gratuidade do ensino médio; atendimento especializado aos portadores de deficiência; atendimento de creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos; acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística; oferta de ensino regular noturno adequado à necessidade do estudante; programas suplementares para garantir a permanência da criança no ensino fundamental (artigo 208); c) garantias de mínimos constitucionais para investimento em educação em todas as esferas de governo (artigo 212); d) remete à Lei Complementar a elaboração de um Plano Nacional de Educação que deve ter entre seus objetivos a erradicação do analfabetismo e a universalização do atendimento escolar. Dentre outros importantes avanços, destaca-se o respeito à cultura indígena e sua língua na educação formal (artigo 210). No entanto, ainda estamos longe de cumprir com todos esses objetivos. Isso tem haver com os atrasos que foram colocados no próprio texto constitucional e impedem a concretização de suas medidas mais progressistas. Os atrasos se ligam centralmente à defesa por parte do Estado da presença do setor privado na educação: a) a educação continua não sendo responsabilidade exclusiva do Estado, devendo ser compartilhada com a família e a sociedade (ou seja, a iniciativa privada); b) permissão de atuação do setor privado na educação (artigo 206), além essas instituições poderem usufruir de verbas públicas (artigo 213).

A LDB/96 foi engendrada já num momento político diferente do país, sem a mesma efervescência política da luta de classes da década de 80 e com o projeto neoliberal ainda não gozando de grande desgaste. Essencialmente, tirando o que já estava escrito no texto constitucional e ela copiou, com a LDB/96 foram criados outros mecanismos para aprofundar os retrocessos na educação brasileira. O principal deles, que atingiu o sistema educacional de conjunto e que remonta à época do Império, foi quando em seu Título IV “Da Organização da Educação Nacional” impôs a divisão do sistema educacional do país em 3 esferas administrativas: União; Estados e Distrito Federal; e Municípios. Cada um acabou por abrigar

um sistema de ensino: a) União: Sistema federal de ensino, com as instituições de ensino médio técnico e de nível superior (públicas e privadas); b) Estados e DF: Sistema estadual de ensino com instituições de todos os níveis de ensino (públicas e privadas); c) Municípios: Sistema municipal de ensino com instituições de educação infantil (creches e pré-escola) e de ensino fundamental. Dessa forma, a educação básica que reúne a maior parte dos estudantes e é na sua maioria pública, ficou na mão de quem menos arrecada tributos: municípios, estados e DF. O que mais uma vez colocou o subfinanciamento como um problema estrutural. Assim, as campanhas de TV e governamentais não se cansam de louvar os ditos “bons exemplos”: os mutirões de final de semana que reformam escolas ou os trabalhos voluntários que substituem o papel do Estado na educação. Isto é, se a educação era responsabilidade do “Estado e da Família” na CF 88, na LDB/96 virou responsabilidade da “Família e do Estado” (artigo 2) não foi por um acaso ou distração na hora da cópia do texto constitucional que a ordem foi invertida. Além disso, fruto dessa política da LDB/96, aumentou-se o controle da educação em detrimento do financiamento e da necessária autonomia para o processo educativo. O Estado cada vez mais fica desobrigado de garantir merenda, transporte, profissional valorizado ou infra-estrutura física nas escolas para se concentrar naquilo que diz respeito ao controle social da educação através de sistemas de avaliação (Novo Enem, Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB – e etc.). O objetivo do controle social é adequar a educação aos interesses do mercado e livrar o Estado brasileiro de pesados encargos sociais²⁴.

A expansão do ensino superior sob os Governos Lula faz parte desse período. Segundo Lima (2011), as estratégias da expansão do ensino superior passam pela indução do setor privado, mantendo-o soberano na oferta de ensino superior, e a expansão vem junto da diversificação do ensino superior, que se traduz no não privilegiamento do ensino universitário com tripé ensino-pesquisa-extensão.

No Brasil, a ida ao Palácio do Planalto de Lula²⁵ em aliança com Alencar²⁶, significou uma novidade histórica na vida política do país, na medida em que um presidente que teve origens nas lutas sociais ligadas a população que vive do trabalho, chegou a liderar o Estado

²⁴ No item 3.3.2 da Monografia desenvolvemos melhor a relação da LDB/96 com a educação superior.

²⁵ Luís Inácio “Lula” Da Silva, nascido em Garanhuns, PE, em 1945. Governou o Brasil de 2003 à 2010. Sua trajetória política na vida nacional se iniciou liderando as heróicas greves operárias do ABC paulista na década de 80. Na década de 90 tornou-se o principal político de oposição aos governos de Fernando Collor de Melo, Itamar Franco e Fernando Henrique Cardoso (FHC).

²⁶ José Alencar Gomes Da Silva, nasceu em 1931 e veio a falecer em 2011. Acompanhou Lula como seu Vice-Presidente nos dois Governos. Alencar foi um rico empresário têxtil e um tradicional político de direita com trajetória de liderança no meio empresarial.

brasileiro. A aliança de Lula com Alencar representaria uma aliança do capital com o trabalho em benefício do capital (ARCARY, 2011).

Uma vez no Governo, Lula e o PT optaram pela manutenção dos compromissos de políticas macroeconômicas alicerçadas no câmbio flutuante “sujo”, no regime de metas de inflação, na política de juros altos e na busca dos superávits primários, que possibilitaram segurança para o cálculo econômico capitalista. O que já estava expresso na conhecida Carta aos Brasileiros que foi lançada por Lula e o PT poucos meses antes das eleições de 2002. (CARCANHOLO, 2010; MAGALHÃES, 2010). Os Governos Lula mantiveram a abertura comercial e financeira herdada da década de 90 e a aprofundaram. Em março de 2005 o governo unificou o mercado cambial (flutuante e livre), não permitindo a discriminação entre exportadores e importadores, conforme recomendação do Consenso de Washington. Além disso, eliminou-se a Conta de não residentes (CC-5) para facilitar a remessa de lucros para o exterior e se dilatou o prazo para cobertura cambial das exportações, que permite a atuação dos exportadores e seus financiadores no mercado especulativo nos momentos entre o recebimento das receitas em dólares e sua conversão em reais (GONÇALVES, 2010). Nas relações comerciais internacionais, durante os anos Lula, a exportação de commodities aumentou de forma relevante e acabaram tomando a liderança na pauta de exportações. No período 1997-2010 as exportações nacionais multiplicaram-se 3,8 vezes, onde as vendas externas de produtos básicos aumentaram 6,2 vezes, as vendas dos semimanufaturados aumentaram 3,3 vezes e as vendas dos manufaturados aumentaram 2,7 vezes. Os produtos básicos saltaram de 29% para 47% no período sua participação nas exportações brasileiras, enquanto que os semimanufaturados recuaram de 16% para 14% e os manufaturados caíram de 55% para 40% (GONÇALVES, 2011). Isso aconteceu não só pelas oportunidades de negócio durante o Governo Lula, mas também de forma induzida pelo estado brasileiro. Segundo Tautz et. al. (2010), os Governos Lula conduziram uma política de incentivos a setores voltados para exportação, como o setor de commodities, e outros setores que tem uma forte atuação no mercado interno, como a construção civil e o automobilístico, utilizando-se para isso de fundos públicos, como as linhas de financiamento do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES), ou fundos paraestatais, como os Fundos de Pensão. Segundo Godeiro (2010), durante os Governos Lula manteve-se no Brasil uma forte presença do capital estrangeiro nas atividades econômicas, com as empresas com participação de capital estrangeiro possuindo uma receita bruta que representou 63% do PIB, com base em dados de 2005.

Segundo Agrela (2005), pelo menos desde os anos 80 que existe um novo paradigma político-econômico chamado neoliberalismo que preconizaria um “estado mínimo”. O Estado só se manifesta mínimo para os trabalhadores, no sentido de que sistemas públicos de saúde e educação são afligidos com sérias restrições orçamentárias, e em troca surgem programas focalizados, de caráter compensatório, a exemplo do Bolsa-Família, onde a pobreza e as desigualdades sociais devem ser administradas pelo Estado ao invés deste procurar sua superação; reformas da previdência são empreendidas procurando transformar uma das principais políticas sociais do estado, a previdência social, em mais um grande fundo disponível para o mercado financeiro, através, principalmente, da criação de previdências complementares e aumentos de idade mínima de aposentadoria; a reforma trabalhista surge como um complemento à reforma da previdência, onde o negociado, mesmo que desfavorável ao trabalhador, deve prevalecer sobre o legislado, e assim direitos sociais e custos com a mão de obra são rebaixados. Ao mesmo tempo o Estado se torna máximo para o grande capital com as privatizações, as aberturas comerciais e financeiras, as políticas de incentivos ao grande capital e, principalmente, com as dívidas públicas. Assim, a educação não surge como um fenômeno neutro. Reflete as reformas do estado, principalmente as pesadas atribuições financeiras do estado através das dívidas públicas com o grande capital, que limita em muito a margem de investimento em políticas sociais; reflete também as mudanças do mundo trabalho, pois os estudantes são formados para ingressarem no mercado de trabalho e os sistemas educacionais refletem as pressões deste mercado.

Os números indicam que de fato os governos Lula procuraram privilegiar os pagamentos das dívidas públicas. De 2003 à 2010 foram pagos pela União, em termos correntes, R\$ 4,8 tri de dívidas interna e externa²⁷ contando-se juros, amortizações e refinanciamentos dessas dívidas. Enquanto isso, a dívida interna, representada pelos títulos emitidos pelo governo federal, se elevou de R\$ 838,8 bi em 2003 para R\$ 2,307 tri em 2010²⁸. A dívida externa total saltou de US\$ 227,7 bi²⁹ para US\$ 351,9 bi³⁰. Esse privilegiamento impôs sérias limitações orçamentárias a qualquer política social, como a educação. Segundo dados da Auditoria Cidadã da Dívida³¹, em 2010, emblemático por ser o último ano de Lula, enquanto juros, amortizações e refinanciamentos consumiram 44,93% do orçamento da

²⁷ Tesouro Nacional (2012).

²⁸ Banco Central. (2012, Quadro 35).

²⁹ Auditoria Cidadã Da Dívida (2004).

³⁰ Banco Central. (2012, Quadros 51 E 51-A).

³¹ Orçamento... (2012).

União, a educação consumiu 2,89%, saúde (3,91%), assistência social (2,47%), ciência e tecnologia (0,38%), segurança pública (0,56%), saneamento (0,04%) e habitação (0%).

Nesse contexto de pouca margem orçamentária para políticas educacionais, presenciemos sob os Governos Lula uma necessidade maior da qualificação da mão de obra, devido ao aumento do emprego e da formalização no mercado de trabalho. Segundo o DIEESE (2012, p. 84), no ano 2000, tínhamos 50,09% de trabalhadores no mercado formal em condição de analfabeto ou com ensino fundamental incompleto ou completo e com ensino superior completo tínhamos 12%. Já no ano de 2009, tínhamos 48% de trabalhadores com ensino médio completo ou incompleto e a proporção de trabalhadores com o ensino superior completo era 16,3% (DIEESE, 2012, p. 84). Segundo o DIEESE (2012, 78), ainda tivemos o crescimento de 64,9% do número de total de empregos formais no período 1999-2009. Esse mercado de trabalho formal está composto principalmente por jovens, onde 52,3% possuem até 29 anos (DIEESE, 2012, p. 86). No entanto, esse mesmo mercado de trabalho ainda está muito precarizado: 74,5% das contratações em 2009 foi por reemprego, demonstrando uma grande rotatividade (DIEESE, 2012, p. 86); 63,6% dos trabalhadores desligados do emprego tinham menos de 01 ano de emprego (DIEESE, 2012, p. 89); o ganho no rendimento real médio dos trabalhadores de 2000 a 2009 foi de apenas 7,8%, indo de R\$ 1.480,97 para R\$ 1.596,83 (DIEESE, 2012, p. 91); temos ainda 8,3% do total de ocupados como subcontratados e 11,4% como emprego considerado ilegal (DIEESE, 2012, p. 166). Outro estudo importante sobre o mercado de trabalho é o do Instituto de Estudos Econômicos Aplicados (IPEA). De 2000 a 2009 tivemos no país 95% dos empregos gerados pagando até 1,5 salário mínimo e por cada ano da década se eliminou 397 mil postos de trabalho com salários de 3 mínimos ou mais (ANTUNES, 2011).

Segundo Fernandes Neto (2005), a resposta do Estado neoliberal frente às demandas educacionais nunca é o investimento maciço em educação pública de forma a universalizá-la, devido às limitações impostas pelos encargos financeiros do Estado. A resposta frente às pressões por qualificação do mercado de trabalho são respondidas com políticas de meritocracia que procuram jogar a responsabilidade para funcionários, docentes e estudantes a respeito das deficiências da organização do sistema educacional; temos também a redução do custo aluno; o aumento da relação aluno professor; o incentivo a participação do setor privado; a criação de mecanismos internos de privatização das instituições públicas; o aumento do controle social através de políticas de avaliação que operam de acordo com os interesses patronais do mercado de trabalho. Segundo Gentili (2005), a precarização presente no mundo do trabalho e a exigência de formação permanente, também fortalecem a noção de

empregabilidade que visa transferir para o indivíduo o sucesso ou o fracasso na busca do emprego, retirando a educação, a renda e o próprio emprego da esfera do direito, ou seja, como bens que devem ser parte da agenda e da responsabilidade do Estado para procurar organizar sua garantia para todos e todas.

Nas fragilidades dos resultados do Plano Nacional de Educação (PNE) de 2001-2010 ficam evidenciadas os interesses mercantilizadores nas políticas educacionais adotadas pelo Governo Lula, que se desenvolvem no contexto de um avanço de políticas de cunho neoliberal e que se chocam com a construção de um sólido projeto de educação pública, gratuita e de qualidade no país. O governo obteve alguns avanços com o PNE conseguindo implantar, por exemplo, o ensino fundamental de 9 anos, adiantando assim para 06 anos o ingresso da criança na escola, e que, se garantida a qualidade da educação, pode ajudar na alfabetização, por exemplo. No entanto, não podemos esconder que muitas das metas não se alcançaram. Vejamos o balanço de algumas metas centrais: apesar do avanço na inclusão no ensino fundamental chegando a 98%, ainda é importante lembrar que temos 680 mil crianças excluídas desse nível de ensino, em sua maioria negras e das regiões Norte e Nordeste; no país temos aproximadamente 29 milhões de adultos que não completaram a 4ª série e a meta do governo com o EJA (Educação de Jovens e Adultos) era incluir pelo menos metade na educação formal para tirar do analfabetismo funcional, no entanto, só se incluiu pouco mais de um terço; no ensino fundamental a taxa de repetência subiu de 11% para 12,1% não se alcançando a meta de redução pela metade da taxa; não se erradicou o analfabetismo; não se alcançou as metas de inclusão das crianças na educação infantil (creche e pré-escola); não se implantou em todo o país o piso do magistério (MOÇO, 2012); não se incluiu nem metade dos jovens de 18 à 24 anos no ensino superior, como previsto na meta de 30%, onde chegamos a apenas 14,4% de jovens nessa faixa etária incluídos no ensino superior (NUNES, 2011); a educação continua subfinanciada, onde mesmo com o veto de FHC à meta de 10% do PIB (Produto Interno Bruto) investidos em educação, baixando-a para 7%, se chegou em 2010 com um investimento total de apenas 5,8% do PIB em educação (INEP, 2012).

O ensino superior é também um alvo central das políticas neoliberais. Segundo Queiroz (2011), para o Banco Mundial, o ensino superior precisa passar por “reformas” apresentando quatro orientações estratégicas principais: 1) incentivar o setor privado e a diferenciação das instituições de ensino superior entre as de excelência e as meramente voltadas ao ensino, secundarizando ou até mesmo eliminando o papel da universidade pública com tripé ensino-pesquisa-extensão na periferia do capitalismo; 2) incentivar a cobrança de estudantes no ensino superior público e a comercialização de conhecimentos através do

discurso da “diversificação das fontes de financiamento”; 3) fazer com que as verbas públicas sejam abocanhadas também pelo setor privado com a redefinição do papel do governo no ensino superior; 4) adaptar políticas educacionais e de qualidade aos parâmetros do mercado. Segundo Leher (2012), com o Pacto de Bolonha, se tem um novo marco dos organismos internacionais para a educação superior. Os princípios básicos da proposta de educação superior do Pacto de Bolonha é que quanto mais desregulamentada a educação, tirando o Estado do papel de promotor de políticas sociais, mais os sistemas educacionais ficam sob os interesses do empresariado da educação, fazendo do Estado um parceiro e não um competidor da iniciativa privada; quanto mais uniformizada segundo regras globais, mais potencial tem o ensino superior de se expandir como mercadoria, sendo mais aceita nas diversas regiões do mundo. O resultado é o reforço da divisão entre instituições voltadas à pesquisa e aquelas meramente voltadas ao ensino.

Segundo Caôn e Frizzo (2012), a democratização do ensino se opõe a um sistema educacional formador de elites, que convive com problemas sérios como a evasão ou o analfabetismo, que vive ameaçado pela privatização e a mercantilização, e também se opõe a uma expansão improvisada que não se pauta nas melhores instituições. Mancebo (2004) destaca que, na contramão de um processo de democratização, a educação superior sofre um processo de mercantilização ou privatização a partir de três processos: a) falta de investimentos no setor público que aumenta o espaço para a educação privada; b) políticas de subsídios ao setor privado; c) mecanismos internos nas instituições públicas que incentivam a comercialização de conhecimentos ou a captação de verbas no setor privado. Ainda sobre a democratização do ensino superior, Zago (2006) aponta que isto passa, necessariamente, por transformar a educação num direito, passível de acesso a todos em condições de igualdade, independente da condição social, grupo étnico ou qualquer outra distinção.

Segundo Lênin (2012), a democracia nunca pode ser tomada em abstrata como um valor universal, pois reflete sempre interesses de classes, e nunca fica acima delas. Assim como palavras como igualdade e liberdade. Para a burguesia a liberdade é a de poder explorar a força de trabalho e usufruir das suas propriedades, já para o proletário, no capitalismo, liberdade significa vender a força de trabalho porque nada tem; a igualdade para a burguesia é a formal, de caráter jurídico e também se expressa no sufrágio universal, já para o proletariado, a igualdade é abstrata no capitalismo na falta de uma base material que possibilite uma efetiva igualdade entre todas as classes.

A partir de Lênin (2012) podemos aprofundar o entendimento da democratização no ensino superior e perceber que ela não pode ser tomada de forma abstrata, meramente formal,

como a simples evolução de matrículas ou instituições, mas é preciso investigar também a distribuição da educação nos sistemas formais do ponto de vista das classes e diferentes segmentos da sociedade, procurando entender os traços de seletividade social. A emancipação humana para Lênin (2012), assim como para Marx (2002), está ligada a superação da divisão da sociedade de classes. Nenhum sistema educacional poderá cumprir esse objetivo. É importante a consciência dessa limitação objetiva. No entanto, isso não significa que o sistema educacional não seja palco de uma disputa por uma educação emancipadora, no sentido de se buscar com os sujeitos sociais interessados na transformação social a melhora das condições materiais da oferta e demanda de educação e a desnaturalização de qualquer traço de desigualdade e preconceito social.

A política para o ensino superior do Governo Lula se hierarquiza a partir do Plano Desenvolvimento da Educação, lançado em 2007, e que articula programas em todos os níveis de ensino, inclusive os aplicados no ensino superior. Para o ensino superior temos 4 programas que se destacam: a) REUNI – Programa de Apoio a Planos de Expansão e Reestruturação das Universidades Federais lançado por decreto em 2007; b) PROUNI – Programa Universidade para Todos, lançado em 2005 por medida provisória e depois transformada em lei que visa conceder isenções fiscais ao setor privado em troca de bolsas de estudo parciais ou integrais; c) UAB – Sistema Universidade Aberta do Brasil, lançado em 2006 por edital e decreto que visa articular instituições públicas de ensino superior para abertura de vagas de ensino à distância no ensino superior; d) IFET – Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia, que visa expandir a rede federal de educação profissional e tecnológica, entre outros objetivos.

Vamos procurar no próximo capítulo fazer um diagnóstico dessa expansão, conhecer melhor os programas em seus objetivos e, por fim, entender problemas estruturais da expansão promovida nos Governos Lula (2003-2010).

3. A EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR NOS GOVERNOS LULA (2003-2010)

3.1 DIAGNÓSTICO DA EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR NO GOVERNO LULA

Segundo o INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2012), de 2001 à 2010, conforme a tabela 01, houve um aumento de 70,96% no número de Instituições de Ensino Superior (IES) no país. O setor público apresentou queda na participação no período, pois detinha 13,2% do número de IES em 2001 e passou a ter 11,7% em 2010. O setor privado que detinha 86,8% do número de IES em 2001 ficou com 88,3% em 2010. O crescimento do número de IES do setor privado nos anos 2001-2010 foi de 73,84% e no setor público o crescimento foi de 51,91% no mesmo período. Considerando-se apenas o governo Lula, vemos que do fim do período anterior (2002) ao último ano de governo (2010), tivemos um crescimento de 45,27% no número de IES, enquanto no setor privado o crescimento foi de 45,63% e no setor público 42,56%.

Tabela 01 – Evolução do Número de Instituições de Educação Superior por Categoria Administrativa, 2001-2010

Ano	Total	Pública								Privadas	
		Total	%	Federal	%	Estadual	%	Municipal	%	Total	%
2001	1.391	183	13,2	67	4,8	63	4,5	53	3,8	1.208	86,8
2002	1.637	195	11,9	73	4,5	65	4	57	3,5	1.442	88,1
2003	1.859	207	11,1	83	4,5	65	3,5	59	3,2	1.652	88,9
2004	2.013	224	11,1	87	4,3	75	3,7	62	3,1	1.789	88,9
2005	2.165	231	10,7	97	4,5	75	3,5	59	2,7	1.934	89,3
2006	2.270	248	10,9	105	4,6	83	3,7	60	2,6	2.022	89,1
2007	2.281	249	10,9	106	4,6	82	3,6	61	2,7	2.032	89,1
2008	2.252	236	10,5	93	4,1	82	3,6	61	2,7	2.016	89,5
2009	2.314	245	10,6	94	4,1	84	3,6	67	2,9	2.069	89,4
2010	2.378	278	11,7	99	4,2	108	4,5	71	3	2.100	88,3

Fonte: Inep (2012)

Por organização acadêmica, conforme a tabela 02, temos entre as IES as faculdades como forma predominante representando 85,2% das IES em 2010, seguida pelas universidades com 8%, os centros universitários 5,5% e os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF) e os Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET) com

1,6% das IES. A participação no total das IES caiu apenas para as universidades e IF/CEFET, enquanto a participação dos centros universitários e faculdades cresceram.

Tabela 02 – Evolução do Número de Instituições de Educação Superior por Organização Acadêmica, 2001-2010

Ano	Total	Universidades	%	Centros Universitários	%	Faculdades	%	IF e CEFET	%
2001	1.391	156	11,2	66	4,7	1.143	82,2	26	1,9
2002	1.637	162	9,9	77	4,7	1.367	83,5	31	1,9
2003	1.859	163	8,8	81	4,4	1.576	84,8	39	2,1
2004	2.013	169	8,4	107	5,3	1.703	84,6	34	1,7
2005	2.165	176	8,1	114	5,3	1.842	85,1	33	1,5
2006	2.270	178	7,8	119	5,2	1.940	85,5	33	1,5
2007	2.281	183	8	120	5,3	1.945	85,3	33	1,4
2008	2.252	183	8,1	124	5,5	1.911	84,9	34	1,5
2009	2.314	186	8	127	5,5	1.966	85	35	1,5
2010	2.378	190	8	126	5,3	2.025	85,2	37	1,6

Fonte: Inep (2012)

As matrículas do ensino superior, conforme a tabela 03, cresceram 81,20% do período anterior ao Governo Lula (ano 2002) em relação ao último ano do Governo Lula (ano 2010). O setor privado foi destaque. Em 2002 tinha uma participação de 69,15% na oferta total de matrículas e em 2010 já possuía uma participação de 74,24%. Os cursos de Bacharelado e Licenciatura predominaram na oferta de matrículas com 97,61% em 2002 e 87,50% em 2010. Mas em termos de taxa de crescimento destacam-se os cursos tecnológicos que cresceram 860,82% sua oferta de matrículas de 2002 para 2010.

Tabela 03 – Evolução da Oferta de Matrícula na Graduação por Grau Acadêmico e Categoria Administrativa, 2002 e 2010

Ano	Grau Acadêmico	Total	Pública	%	Privada	%
2002	Total	3.520.627	1.085.977	30,85%	2.434.650	69,15%
	Bacharelado	2.340.407	519.603	22,20%	1.820.804	77,80%
	Licenciatura	789.575	391.417	49,57%	398.158	50,43%
	Tecnológico	81.348	32.361	39,78%	48.987	60,22%
	Bacharelado e Licenciatura	306.465	141.717	46,24%	164.748	53,76%
	Não Informado	2.832	879	31,04%	1.953	68,96%
2010	Total	6.379.299	1.643.298	25,76%	4.736.001	74,24%
	Bacharelado	4.226.717	949.925	22,47%	3.276.792	77,53%
	Licenciatura	1.354.989	561.721	41,46%	793.268	58,54%
	Tecnológico	781.609	115.723	14,81%	665.886	85,19%
	Bacharelado e Licenciatura	-----	-----	-----	-----	-----
	Não Informado	15.984	15.929	99,66%	55	0,34%

Fonte: Inep (2012)

Na oferta de matrículas de 2002 tínhamos 98,84% das matrículas como presenciais, conforme a tabela 04. Já em 2010 o percentual caiu sem ameaçar a forte predominância dessa modalidade de ensino, com 85,42% da oferta de matrículas na modalidade presencial. Na oferta de matrículas presenciais de 2002 à 2010 tivemos um crescimento de 56,59%. Por categoria administrativa, vimos na tabela 04 que o setor privado manteve e ampliou sua predominância na oferta de matrículas presenciais, indo de 69,78% da oferta em 2002 para 73,18% em 2010.

Tabela 04 – Evolução das Matrículas Totais (Presencial e à Distância) e somente Presenciais na Graduação, anos 2002 e 2010

Ano	Grau Acadêmico	Total (Presencial +EaD)	Ensino Presencial					
			Total	%	Pública	%	Privada	%
2002	Total	3.520.627	3.479.913	98,84	1.051.655	30,22	2.428.258	69,78
	Bacharelado	2.340.407	2.340.022	99,98	519.603	22,21	1.820.419	77,79
	Licenciatura	789.575	750.764	95,08	357.095	47,56	393.669	52,44
	Tecnológico	81.348	81.348	100,00	32.361	39,78	48.987	60,22
	Bacharelado e Licenciatura	306.465	306.465	100,00	141.717	46,24	164.748	53,76
	Não Informado	2.832	1.314	46,40	879	66,89	435	33,11
2010	Total	6.379.299	5.449.120	85,42	1.461.696	26,82	3.987.424	73,18
	Bacharelado	4.226.717	3.958.544	93,66	893.885	22,58	3.064.659	77,42
	Licenciatura	1.354.989	928.748	68,54	458.737	49,39	470.011	50,61
	Tecnológico	781.609	545.844	69,84	93.145	17,06	452.699	82,94
	Bacharelado e Licenciatura	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----
	Não Informado	15.984	15.984	100,00	15.929	99,66	55	0,34

Fonte: Inep (2012)

Apesar da significativa predominância da oferta de matrículas presenciais sobre a oferta de matrículas totais, a modalidade de ensino a distância cresceu bastante nos anos do Governo Lula. Conforme a tabela 05, na oferta de matrículas de 2002 tínhamos 1,16% das matrículas totais como modalidade a distância e já em 2010 tínhamos 14,58% das matrículas totais. Isso foi possível porque as matrículas do ensino a distância (EaD) cresceram de forma muito expressiva, totalizando 2.184,67% de crescimento na oferta durante o período 2002-2010.

Ainda conforme a tabela 05, o setor privado é o grande responsável pelo importante crescimento da modalidade EaD. Se em 2002 o setor privado era responsável por ofertar apenas 6.392 matrículas EaD, correspondendo a 15,70% da oferta total de EaD, em 2010 passou a ofertar 80,48% das matrículas EaD, com 748.577 matrículas ofertadas, possuindo então o setor privado um crescimento de 11.611,15% durante os Governos Lula.

Tabela 05 – Evolução das Matrículas Totais (Presencial e à Distância) e somente EaD na Graduação, anos 2002 e 2010

Ano	Grau Acadêmico	Total (Presencial +EaD)	Ensino à Distância					
			Total	%	Pública	%	Privada	%
2002	Total	3.520.627	40.714	1,16	34.322	84,30	6.392	15,70
	Bacharelado	2.340.407	385	0,02	-----	-----	385	100,00
	Licenciatura	789.575	38.811	4,92	34.322	88,43	4.489	11,57
	Tecnológico	81.348	-----	-----	-----	-----	-----	-----
	Bacharelado e Licenciatura	306.465	-----	-----	-----	-----	-----	-----
	Não Informado	2.832	1.518	53,60	-----	-----	1.518	100,00
2010	Total	6.379.299	930.179	14,58	181.602	19,52	748.577	80,48
	Bacharelado	4.226.717	268.173	6,34	56.040	20,90	212.133	79,10
	Licenciatura	1.354.989	426.241	31,46	102.984	24,16	323.257	75,84
	Tecnológico	781.609	235.765	30,16	22.578	9,58	213.187	90,42
	Bacharelado e Licenciatura	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----
	Não Informado	15.984	-----	-----	-----	-----	-----	-----

Fonte: Inep (2012)

De 2002 à 2010 o crescimento foi de 56,82% no total dos ingressos anuais no ensino superior, conforme a tabela 06. Vemos também que houve tímida mudança na distribuição do ingresso por categoria administrativa (público e privado) e os cursos de Bacharelado foram predominantes no total de ingressos.

Tabela 06 – Evolução nos Ingressos (Todas as Formas) da Graduação por categoria administrativa e por grau acadêmico, anos de 2002 e 2010

Ano	Grau Acadêmico	Total	Pública	%	Privada	%
2002	Total	1.225.825	294.207	24,00%	931.618	76,00%
	Bacharelado	805.242	124.146	15,42%	681.096	84,58%
	Licenciatura	288.082	125.805	43,67%	162.277	56,33%
	Tecnológico	38.386	11.566	30,13%	26.820	69,87%
	Bacharelado e Licenciatura	91.679	32.236	35,16%	59.443	64,84%
	Não Informado	2.436	454	18,64%	1.982	81,36%
2010	Total	1.922.240	443.292	23,06%	1.478.948	76,94%
	Bacharelado	1.163.237	244.760	21,04%	918.477	78,96%
	Licenciatura	393.776	147.658	37,50%	246.118	62,50%
	Tecnológico	357.670	43.377	12,13%	314.293	87,87%
	Bacharelado e Licenciatura	-----	-----	-----	-----	-----
	Não Informado	7.557	7.497	99,21%	60	0,79%

Fonte: Inep (2012)

Os ingressos por modalidade de ensino cresceram nas duas formas: presencial e EaD. No período 2001 à 2010, conforme a tabela 07, os ingressos na modalidade presencial cresceram 53,39% e na modalidade EaD cresceram 4.917,04%. No período apenas do governo Lula, tivemos uma taxa de crescimento nos ingressos pela modalidade presencial de 31,95% e na modalidade EaD de 1.505,16%. Essas taxas de crescimento se refletiram no nível

de participação das modalidades de ensino nos ingressos totais no ensino superior. A modalidade presencial teve uma predominância quase absoluta (99,37%) em 2001 e continuou predominando em 2010, mas com uma taxa menor de participação (82,73%).

Tabela 07 – Evolução dos Ingressos Totais (Todas as Formas) por Modalidade de Ensino na Graduação, 2001-2010

Ano	Total	Presencial	%	EaD	%
2001	1.043.308	1.036.690	99,37%	6.618	0,63%
2002	1.225.825	1.205.140	98,31%	20.685	1,69%
2003	1.277.187	1.262.954	98,89%	14.233	1,11%
2004	1.328.116	1.303.110	98,12%	25.006	1,88%
2005	1.524.295	1.397.281	91,67%	127.014	8,33%
2006	1.660.755	1.448.509	87,22%	212.246	12,78%
2007	1.784.480	1.481.955	83,05%	302.525	16,95%
2008	1.936.078	1.505.819	77,78%	430.259	22,22%
2009	1.819.728	1.511.388	83,06%	308.340	16,94%
2010	1.922.240	1.590.212	82,73%	332.028	17,27%

Fonte: Inep (2012)

O número de concluintes anuais aumentou 145,85% de 2001 à 2010 e 108,10% no período do Governo Lula, conforme a tabela 08. O setor público perdeu participação entre os concluintes anuais do ensino superior para o setor privado. Em 2002 tínhamos 32,65% de concluintes nas IES públicas e em 2010 baixou para 19,57%. Já o setor privado em 2002 foi responsável por 67,35% dos concluintes deste ano e em 2010 foi responsável por 80,43%. No período de 2002 à 2010 o número de concluintes cresceu 24,73% no setor público e no setor privado cresceu 148,52%.

Tabela 08 – Evolução dos Concluintes na Graduação por Categoria Administrativa, 2001-2010

Ano	Total	Pública	%	Privada	%
2001	396.119	132.747	33,51%	263.372	66,49%
2002	467.972	152.813	32,65%	315.159	67,35%
2003	532.228	173.141	32,53%	359.087	67,47%
2004	633.363	209.008	33,00%	424.355	67,00%
2005	730.484	203.689	27,88%	526.795	72,12%
2006	762.633	195.231	25,60%	567.402	74,40%
2007	786.611	197.040	25,05%	589.571	74,95%
2008	870.386	195.933	22,51%	674.453	77,49%
2009	959.197	206.877	21,57%	752.320	78,43%
2010	973.839	190.597	19,57%	783.242	80,43%

Fonte: Inep (2012)

Segundo a LDB (BRASIL, 1996), o Governo Federal é responsável pelo ensino superior público federal e particular. Como vemos na tabela 09, o setor privado teve uma taxa de expansão superior ao setor público federal em matéria de Instituições, Matrículas e Concluintes. O setor público federal teve uma taxa de expansão superior em relação ao setor privado nos Ingressos.

Tabela 09 – Taxas de Expansão na Graduação no Governo Lula das IES, Matrículas, Ingressos e Concluintes, por Categoria Administrativa

Estatísticas Básicas	Categoria Administrativa	Expansão%
IES	Pública Federal	35,62%
	Privada	45,63%
Matrículas	Pública Federal	72,67%
	Privada	94,52%
Ingressos	Pública Federal	117,33%
	Privada	58,75%
Concluintes	Pública Federal	38,71%
	Privada	148,24%

Fonte: Inep (2012)

Conforme vemos na tabela 10, o Governo Federal é o grande responsável pela oferta de ensino superior devido as responsabilidades atribuídas na LDB (BRASIL, 1996) a essa esfera de governo. Além da grande responsabilidade do Governo Federal no total da oferta, vemos que a categoria administrativa preferida para realizar essa oferta é a privada.

Tabela 10 – Quadro síntese do Papel do Ensino Superior de Graduação sob responsabilidade direta do Governo Federal, ano 2010

Estatísticas Básicas	Total Geral	Total	%	Pública Federal	%	Privada	%
Instituições	2.378	2.198	92,43%	99	4,16%	2.099	88,27%
Cursos	29.507	25.588	86,72%	5.326	18,05%	20.262	68,67%
Matrículas	6.379.299	5.674.657	88,95%	938.656	14,71%	4.736.001	74,24%
Ingressos (Todas as Formas)	2.182.229	2.008.704	92,05%	302.359	13,86%	1.706.345	78,19%
Concluintes	973.839	883.187	90,69%	99.945	10,26%	783.242	80,43%
Funções Docentes	345.335	293.154	84,89%	78.608	22,76%	214.546	62,13%

Fonte: Inep (2012)

Outro aspecto importante a ser considerado ao analisarmos a expansão do ensino superior durante o Governo Lula é a oferta de cursos de Pós-Graduação. Conforme a tabela 11, podemos ver que os mesmos cresceram 39,41%. Os cursos de mestrado representaram a

maioria dos cursos de pós-graduação com 58,25% do total. Já os que mais cresceram (125,32%) durante o Governo Lula foram os cursos de mestrado profissional.

Tabela 11 – Número de Cursos de Pós-Graduação Recomendados, 2002-2010

ANO	DOUTORADO	MESTRADO PROFISSIONAL	MESTRADO	TOTAL
2002	984	158	1758	2900
2003	1015	175	1796	2986
2004	1048	190	1855	3093
2005	1099	202	1923	3224
2006	1195	174	2096	3465
2007	1269	203	2242	3714
2008	1327	233	2337	3897
2009	1532	278	2587	4397
2010	1630	356	2771	4757

Fonte: Capes (2010)

Ainda com relação a pós-graduação, percebemos, conforme tabela 12, que as matrículas expandiram 51,90% de 2002 à 2009. A maior oferta se deu no mestrado com 73,13% do total de matrículas da pós-graduação, no entanto, foi novamente o mestrado profissional o curso de pós-graduação que mais cresceu na oferta de matrículas durante o período 2002-2009, com 132,89% de crescimento no total.

Tabela 12 - Número de Matrículas na Pós-Graduação, 2002-2009

ANO	MESTRADO	MESTRADO PROFISSIONAL	MESTRADO	TOTAL
2002	63990	4350	37728	106068
2003	66959	5065	40213	112237
2004	69401	5814	41312	116527
2005	73980	6303	43958	124241
2006	79111	6798	46572	132481
2007	84358	7638	49668	141664
2008	88250	9054	52761	150065
2009	93059	10135	57923	161117

Fonte: Capes (2010)
Nota: Não estava disponível dados sobre 2010.

Conforme a tabela 13, temos um crescimento de 106,53% nas bolsas de pós-graduação CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico) e CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) durante o Governo Lula. Em 2010 as bolsas de mestrado corresponderam a 62,36% das bolsas de pós-graduação e as bolsas de doutorado corresponderam a 37,64%.

Tabela 13 – Total das Bolsas de Pós-Graduação da CAPES e CNPq, 2002-2010

ANO	MESTRADO	DOUTORADO	TOTAL
2002	18657	15253	33910
2003	21582	15923	37505
2004	22844	17327	40171
2005	23482	17683	41165
2006	26142	18068	44210
2007	27059	20475	47534
2008	33794	20607	54401
2009	37321	24380	61701
2010	43676	26359	70035

Fonte: Capes (2010)

Conforme a tabela 14, podemos ver que os investimentos totais em educação como percentual do PIB subiram desde o começo da década passada. Mas esse crescimento foi de apenas 1,1% em relação ao PIB. De 4,7% do PIB chegamos a 5,8%. Quanto ao ensino superior, vimos que ele se manteve estável com 0,9% do PIB investidos neste nível de ensino.

Tabela 14 - Percentual do Investimento Público Total em relação ao PIB (%), 2000-2010

Ano	Total%	Educação Básica%	Educação Superior%
2000	4,7	3,7	0,9
2001	4,8	3,8	0,9
2002	4,8	3,8	1
2003	4,6	3,7	0,9
2004	4,5	3,6	0,8
2005	4,5	3,7	0,9
2006	5	4,1	0,8
2007	5,1	4,3	0,8
2008	5,5	4,6	0,9
2009	5,7	4,8	0,9
2010	5,8	4,9	0,9

Fonte: Inep (2012).

Com base no IPCA (Índice de Preços ao Consumidor Amplo) medido pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), o INEP calculou o custo aluno do ensino superior em valores reais de 2010 e os resultados estão expressos na tabela 15. O custo aluno real médio durante o Governo Lula foi de R\$ 15.358,00 o que representa 9,38% menos do que o aplicado no ano 2000. Em relação ao começo da década passada somente no ano de 2010 o indicador foi superior ao ano 2000 com R\$ 17.972,00 gastos por aluno. O que representa um crescimento de apenas 6,04% num período de importante expansão do ensino superior. Lembremos que os custos da expansão envolvem esforços extraordinários por demandarem, por exemplo, a contratação de novos professores ou a ampliação da estrutura física das IES.

Tabela 15 – Evolução do Custo/Aluno Anual por Estudante no Ensino Superior em valores atualizados para 2010 pelo IPCA/IBGE

Ano	Custo/Aluno Anual
2000	16.948
2001	16.750
2002	15.879
2003	13.913
2004	14.085
2005	14.324
2006	14.446
2007	15.313
2008	16.309
2009	16.503
2010	17.972

Fonte: Inep (2012)

Outro dado importante do financiamento da educação é a participação das esferas de governo, conforme está expresso na tabela 16. Os municípios, estados e Distrito Federal (DF) tem uma pesada carga de investimentos na educação básica e, além disso, possuem participação na educação superior, embora sejam os que menos arrecadem em comparação com o Governo Federal. O Governo Federal é o maior responsável pelo ensino superior, como já foi exposto, e é o que tem mais possibilidades de financiamento da educação pelo tamanho de sua receita, mas em comparação com outras esferas de governo ele possui um baixo percentual da receita gasta com educação. Nominalmente, em 2007, o governo federal gastou 1,82 vezes menos do que gastaram os municípios e 1,98 vezes a menor do que gastaram os estados e DF. Proporcionalmente à receita, o governo federal gasta 11,74 vezes menos do que os municípios em educação e 7,19 vezes menos do que o gasto realizado pelos Estados e DF. Vale ressaltar que o percentual de gasto do Governo Federal foi de apenas 1,95% da receita total de 2007 em educação.

É importante frisar que nos dados da tabela 16, dos gastos com educação de municípios, estados e DF, já estão deduzidas as quantias recebidas como transferências do Governo Federal, pois esta quantia ficou contabilizada como gasto do Governo Federal. Caso fossemos considerar as transferências de valores como gastos das outras esferas, já que é algo juridicamente garantido, o gasto do governo federal seria R\$ 6,7 bi menor, o que corresponderia a menos 27,57% de todos os gastos com educação do Governo Federal.

Tabela 16 – Receita Total, Gastos Totais com Educação e Proporção da Receita Total Gasta com Educação pelas Esferas de Governo, ano 2007

Esfera de Governo	Receita Total (R\$)	Gasto Com Educação (R\$)	%
Municípios	193.795.495.654,48	44.365.860.177*	22,89%
Estados e DF	343.257.672.280,16	48.130.443.633*	14,02%
Federal	1.243.544.911.513,23	24.280.668.141	1,95%

Fonte: Inep (2012).
Nota: Optamos por utilizar o ano de 2007 por ser o ano mais recente com informações disponibilizadas pelo INEP.
 * Dos Gastos Totais com Educação dos Municípios foi descontado R\$ 4,1 bi de transferências do Governo Federal. Dos Gastos Totais com Educação dos Estados e DF foi descontado R\$ 2,6 bi de transferências do Governo Federal.

A partir do diagnóstico feito até aqui sobre a expansão do ensino superior promovida durante o governo Lula, podemos apontar algumas tendências mais gerais como:

- O setor público como um todo expandiu durante o governo Lula. As IES públicas cresceram as matrículas, os ingressos, os concluintes e as IES;
- A expansão do setor público não foi suficiente para reverter o predomínio do setor privado em nenhum aspecto da oferta de educação superior, tendo inclusive aumentado a participação do setor privado durante os anos Lula;
- Os dados apresentados indicaram que o ensino superior estava privatizado (no sentido do setor privado ter o predomínio da oferta no ensino superior) e continua privatizado com o Governo Lula;
- Os cursos ofertados passaram por uma diversificação importante. Continua majoritária a modalidade presencial e os cursos de bacharelado e licenciatura. No entanto, a modalidade EaD e os cursos tecnológicos vêm crescendo a taxas expressivas;
- A expansão do ensino superior também atingiu a pós-graduação aumentando o número de cursos, matrículas e bolsas.

Além disso, é importante destacar como se comportou o financiamento da educação, em especial, da educação superior, por parte do Governo Federal no período analisado, onde o custo-aluno real ficou praticamente estagnado (só aumentando em 2010) e o percentual do PIB investido em educação superior ficou praticamente congelado (o que revela a falta de um crescimento qualitativo do orçamento da educação superior). A participação no financiamento da educação como um todo do Governo Federal (principal provedor de ensino superior, segundo o arranjo institucional) está muito baixa, quase residual em termos de participação total do orçamento, embora seja o grande arrecadador de tributos.

3.2 POLÍTICAS DO GOVERNO LULA PARA A EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR

Vamos aqui procurar analisar centralmente 4 programas de expansão do ensino superior implantados durante o Governo Lula: a) REUNI – Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais; b) PROUNI – Programa Universidade para Todos; c) UAB – Sistema Universidade Aberta do Brasil; d) IFET – Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Todos eles se constituem no âmbito do PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação, lançado oficialmente em 2007 e regulamentado pela Lei Complementar nº 130, de 14 de julho de 2010. O PDE articula mais de 50 programas que envolvem a educação básica, a educação superior, a educação profissionalizante e a alfabetização de jovens e adultos³².

3.2.1 REUNI – Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

O REUNI foi instituído pelo decreto 6.096 de 24 de abril de 2007. Possui duas dimensões: o da expansão e o da reestruturação das Universidades Federais. Todas as universidades federais aderiram ao Programa em 2007-2008, com exceção da Universidade Federal do ABC, por já ter sido criada de acordo com as diretrizes propostas no Decreto. A meta global do decreto é alcançar ao final de cinco anos, a contar do início de cada plano: taxa de conclusão média na graduação presencial de 90% e aumentar a relação aluno professor para 18/1 em cursos presenciais de graduação (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2007).

Os métodos de cálculo desses indicadores globais foram determinados pela Chamada Pública MEC/SESu Nº 08/2007 – REUNI (SESU, 2012). Porém, existe uma dificuldade objetiva de se acompanhar o cumprimento dessas metas, tanto porque esses métodos de cálculo e seu acompanhamento não constam nos relatórios dos órgãos de controle da União, a exemplo dos relatórios da Controladoria Geral da União, e nem o Ministério da Educação (MEC) disponibilizou estudos ou dados suficientes para que seja possível acompanhar

³² Para mais detalhes sobre o PDE acessar documento do MEC de apresentação em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me004370.pdf>

publicamente a evolução desses indicadores. Sabemos, no entanto, por um relatório único do Ministério da Educação divulgado ao público, que a relação aluno/professor já se encontrava em 17,8/1, logo no fim do primeiro ano do programa (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2009, p. 07). No entanto, nada é informado sobre a taxa de conclusão da graduação pelos métodos de cálculo do REUNI³³.

Segundo o decreto a expansão tem os seguintes pressupostos: “criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais” (BRASIL, decreto 6.096, de 24 de abril de 2007). Assim, um dos pressupostos da expansão é a existência de alguma ociosidade ou subaproveitamento de estruturas físicas e de pessoal. No entanto, até onde é de nosso conhecimento, não existem estudos do MEC que comprovem tal afirmação ou a dimensionem.

Para dar mais explicações sobre o REUNI e esclarecer mais de sua proposta o governo federal elaborou o documento “Reuni: Diretrizes Gerais” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2007). Este documento foi elaborado por um Grupo Assessor do REUNI nomeado pela Portaria nº 552 SESu/MEC, de 25 de junho de 2007. Porém, também inexistem nele um dimensionamento de qualquer ociosidade ou subaproveitamento de estruturas físicas e de pessoal nas universidades federais. O que o documento faz é dar um maior detalhamento das metas de expansão.

No relatório de avaliação do Plano Plurianual de 2008-2011 (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2011) encontramos mais referências sobre a expansão pretendida pelo REUNI. Neste documento apresenta-se um dimensionamento da expansão pretendida e se esclarece que a expansão deve ser casada com a reestruturação, ao afirmar que

As ações prevêem, além do aumento de vagas, medidas como a ampliação ou abertura de cursos noturnos, o aumento do número de alunos por professor, a redução do custo por aluno, a flexibilização de currículos e o combate à evasão. Tem como metas globais elevar a taxa de conclusão das graduações presenciais para 90%; elevar a relação aluno-professor para 18 nas graduações presenciais; e **aumentar, no mínimo, 20% das matrículas de graduação, tendo como perspectivas até 2012 a expansão de vagas nas universidades federais em 69,5%, atingindo 227.371 vagas até 2012, sendo que a meta para 2010 foi de 212.527 vagas** (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2011, p. 53, **grifos nossos**).

³³ Segundo dados do INEP (2011), em 2010 tivemos 88.106 concluintes nas universidades federais. Como recomenda a Chamada Pública MEC/SESu Nº 08/2007 – REUNI (SESU, 2012), a taxa de conclusão deve ser calculada num intervalo de 05 anos. Segundo dados do INEP (2011), tivemos 130.420 ingressantes nas universidades federais. O que nos dá uma taxa de conclusão média na graduação ao fim do Governo Lula de 67,56%.

Avançando na análise da expansão promovida pelo REUNI vemos que o esforço expansivo das universidades federais colocado pelas metas do REUNI teve resultados contraditórios. Conforme a tabela 17, em 2010, foi ultrapassada em 25,60% a meta de abertura de cursos e em 2,71% a meta de crescimento de oferta de vagas das universidades federais. Já o crescimento das matrículas totais ficou bem aquém, em 24,58% abaixo da meta do REUNI.

Tabela 17 – Comparativo das Metas do REUNI e dos Resultados Alcançados sob o Governo Lula em termos de crescimento de cursos, de vagas e de matrículas na Graduação Presencial nas Universidades Federais, em 2008-2010

Crescimento de Cursos		2008	2009	2010	2011	2012	2017
	Meta Reuni	2570	3160	3445	3552	3601	3601
	Resultado Alcançado	2822	3897	4327	-----	-----	-----
Crescimento de Vagas na Graduação		2008	2009	2010	2011	2012	2017
	Meta Reuni	149.042	191.862	212.527	220.390	227.371	227.371
	Resultado Alcançado	149.004	186.984	218.152	-----	-----	-----
Crescimento de Matrículas na Graduação		2008	2009	2010	2011	2012	2017
	Meta Reuni	723.553	920.123	1.012.874	1.049.534	1.082.239	1.082.239
	Resultado Alcançado	600.772	705.256	763.891	-----	-----	-----

Fonte: Tabela construída com base em dados de Diniz (2012) e Inep (2011).

Para se viabilizar a expansão pretendida o governo projetou fazer os investimentos e gastos com custeio/pessoal no documento de diretrizes gerais (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2007).

Tabela 18 – Investimentos e Gastos com Custeio/Pessoal, REUNI 2008-2012

ANO	Investimentos (R\$ milhões)	Custeio/Pessoal (R\$ milhões)	Total (R\$ milhões)
2008	469	209	678
2009	924	641	1.565
2010	648	1108	1.756
2011	394	1627	2.021
2012	0	2159	2.159
TOTAL	2.435	5.744	8.179

Fonte: Soares et al. (2011).

O MEC não disponibilizou ainda um relatório ao público sobre o repasse das verbas do programa. Sabendo que o REUNI contou como uma das ações (de número 8282) do Programa Brasil Universitário (de número 1073), e dessa forma se integrou no Plano Plurianual 2008-2011 (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2011), o que podemos dimensionar através do site governamental de transparência das contas públicas, é que as ações pelo

REUNI do governo federal não cumpriram com o prometido de financiamento (comparação dos dados das tabelas 22 e 23).

Tabela 19 – Gastos relacionados a Ação REUNI, 2008-2010

ANO	Gastos com Ações pelo REUNI (R\$ milhões)
2008	36,8
2009	474,3
2010	1.093,03
TOTAL	1.604,13
Fonte: Portal Transparência nos Recursos Públicos Federais (2012).	

As diretrizes gerais do REUNI que norteiam os planos de reestruturação estão expressas em seu artigo 2º e se constituem em:

I - redução das taxas de evasão, ocupação de vagas ociosas e aumento de vagas de ingresso, especialmente no período noturno; II - ampliação da mobilidade estudantil, com a implantação de regimes curriculares e sistemas de títulos que possibilitem a construção de itinerários formativos, mediante o aproveitamento de créditos e a circulação de estudantes entre instituições, cursos e programas de educação superior; III - revisão da estrutura acadêmica, com reorganização dos cursos de graduação e atualização de metodologias de ensino-aprendizagem, buscando a constante elevação da qualidade; IV - diversificação das modalidades de graduação, preferencialmente não voltadas à profissionalização precoce e especializada; V - ampliação de políticas de inclusão e assistência estudantil; e VI - articulação da graduação com a pós-graduação e da educação superior com a educação básica (BRASIL, decreto 6.096, de 24 de abril de 2007).

Quanto a segunda grande dimensão do projeto do REUNI, a reestruturação das universidades federais, o Governo Federal vem implementando alguns programas ou projetos auxiliares. Temos a destacar o PNAES (Plano Nacional de Assistência Estudantil), o Novo Enem, os Bacharelados Interdisciplinares e as Bolsas REUNI para a pós-graduação.

O decreto propôs como já vimos nos incisos I e V do artigo 2º, a redução das taxas de evasão, a ocupação de vagas ociosas, o aumento de vagas de ingresso, especialmente no período noturno, e a ampliação da política de inclusão e de assistência estudantil. Sobre isso não existe nenhuma meta numérica para averiguar o sucesso ou não nessas questões nos documentos de referência do REUNI (BRASIL, decreto 6.096, de 24 de abril de 2007; MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2007). A política mais abrangente desenvolvida pelo Governo Federal para cumprir os objetivos expressos nos incisos I e V do artigo 2º se foca no aspecto da promoção da política de assistência estudantil através do PNAES, mas sem metas (BRASIL, Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010).

Segundo o site do próprio MEC:

O Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) apóia a permanência de estudantes de baixa renda matriculada em cursos de graduação presencial das instituições federais de ensino superior (Ifes). O objetivo é viabilizar a igualdade de oportunidades entre todos os estudantes e contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico, a partir de medidas que buscam combater situações de repetência e evasão.

O Pnaes oferece assistência estudantil, alimentação, transporte, saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche e apoio pedagógico. As ações são executadas pela própria instituição de ensino, que deve acompanhar e avaliar o desenvolvimento do programa.

Os critérios de seleção dos estudantes levam em conta o perfil socioeconômico dos alunos, além de critérios estabelecidos de acordo com a realidade de cada instituição. Criado em 2008, o programa recebeu, no seu primeiro ano, R\$ 125,3 milhões em investimentos. Em 2009, foram 203,8 milhões, a serem investidos diretamente no orçamento das Ifes. Para 2010, a previsão é de que sejam destinados R\$ 304 milhões (PORTAL DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2012).

A assistência estudantil é um tema sensível para a promoção de uma política efetiva de expansão nas IFES, pois as universidades federais demandam importantes serviços e políticas de assistência estudantil. Dados do Fórum Nacional dos Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE) demonstram que temos 41% dos jovens matriculados na universidade pública federal com origem em famílias que ganham até 3 salários mínimos (FONAPRACE, 2011). Estes são o foco das políticas de assistência estudantil, pois para esses jovens o principal motivo de desistência é financeira, o que também expressaria a falta de políticas de permanência estudantil (FONAPRACE, 2011). Tanto não se supondo uma política focalizada de assistência estudantil no âmbito do PNAES, como se supondo uma política focalizada com base na fatia dos 41% dos estudantes que mais demandam assistência estudantil, teremos a seguinte margem ainda limitada de despesa por aluno anualmente com assistência, conforme a tabela 20.

Tabela 20 – Matrículas nas Universidades Federais, Público Alvo da Política de Assistência Estudantil, Investimento Anual do PNAES e o Gasto por aluno anual do PNAES, anos 2008-2010

ANO	Matrículas nas Universidades Federais	Público alvo da Política de Assistência Estudantil	Investimento anual do PNAES (R\$ Milhões)	Gasto por aluno anual do PNAES (focalizado)	Gasto por aluno anual do PNAES (não focalizado)
2008	600.772	246317	R\$ 125,3	R\$ 508,69	R\$ 208,56
2009	705.256	289155	R\$ 203,8	R\$ 704,81	R\$ 288,97
2010	763.891	313195	R\$ 304	R\$ 970,64	R\$ 397,96

Fonte: Ipea (2011), Portal Mec/Pnaes (2012) e Fonaprace (2011).

Sobre a mobilidade estudantil mencionada no inciso II do artigo 2º, o governo federal não criou até agora um programa específico interno às IES, embora para o governo esta diretriz seja mencionada como a principal forma de garantia do alcance da taxa de conclusão de 90% na graduação (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2007, p. 02 e 03).

A principal iniciativa do Governo Federal para promover a mobilidade acadêmica foi a implantação do Novo Enem em 2009, e que diz respeito ao acesso às IFES, entre outros objetivos. Segundo a Portaria do MEC Nº 807, de 18 de junho de 2010, o Novo Enem possibilita: uma avaliação do Ensino Médio; novos parâmetros curriculares para o Ensino Médio; a certificação de conclusão do Ensino Médio para Jovens e Adultos maiores de 18 anos; a substituição do vestibular de forma parcial ou total pelo Novo Enem com a utilização do Novo Enem para acesso as bolsas do PROUNI ou a instituições públicas de ensino superior que aderiram ao Novo Enem de forma total ou parcial em seus processos seletivos (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2010; PORTAL DO EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO, 2012; PORTAL DO SISTEMA DE SELEÇÃO UNIFICADA, 2012).

O acesso ao ensino superior pelo Novo Enem ainda é minoritário no país. Em 2010, tivemos 15,4% do total de ingressos pelo Novo Enem, sendo que nas IFES o total foi de 31,7% (INEP, 2012, p. 41). Entre as 100 escolas melhor classificadas no ranking dessa prova em 2010, e que contaram com a participação do corpo discente acima de 75%, tivemos 88 escolas privadas e 12 públicas; por região do país, tivemos 80 localizadas na região sudeste e 20 nas demais regiões do país (NOTAS..., 2012).

Os incisos III e IV do artigo 2º do decreto do REUNI (BRASIL, decreto 6.096, de 24 de abril de 2007) se concretizam em grande parte com a criação de Bacharelados Interdisciplinares (BI) (DINIZ, 2012). Vejamos o que são esses cursos segundo a própria definição de um estudo divulgado pelo Ministério da Educação:

Bacharelados Interdisciplinares (BIs) e similares são programas de formação em nível de graduação de natureza geral, que conduzem a diploma, organizados por grandes áreas do conhecimento.

Grandes áreas são entendidas como campos de saberes, práticas, tecnologias e conhecimentos, definidos de modo amplo e geral, em termos de '(...) afinidade de seus objetos, métodos cognitivos e recursos instrumentais'. Constituem exemplos de grandes áreas: Artes; Ciências da Vida; Ciência e Tecnologia; Ciências Naturais e Matemáticas; Ciências Sociais; Humanidades e outros.

Os BIs conferem diplomação nas grandes áreas que poderá ser vinculada a campos de saberes e práticas definidos, na forma de ênfase, opção ou área de concentração. Poderão, ainda, caracterizar-se como etapa inicial de formação, em primeiro ciclo, vinculada a carreiras acadêmicas e profissionais, em segundo ciclo.

Os BIs proporcionam uma formação com foco na interdisciplinaridade e no diálogo entre áreas de conhecimento e entre componentes curriculares, estruturando as trajetórias formativas na perspectiva de uma alta flexibilização curricular. O caráter interdisciplinar dos projetos deve ser garantido pela articulação e interrelação entre disciplinas, dentro das grandes áreas, e entre as grandes áreas (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2010).

A proposta de fundo dos BI, em sintonia com o projeto do REUNI, é fazer um curso que possibilite uma diplomação de nível superior mais rápida, com mais estudantes por professor,

intercalando áreas do conhecimento para promover uma formação mais generalista e polivalente (CISLAGHI, 2011). Em 2008, quando o REUNI começou a ser implantando, estavam previstos pelo menos 24 projetos de curso de BI nas universidades federais (DINIZ, 2012).

Por fim, temos a ressaltar o inciso VI do artigo 2º do decreto do REUNI (BRASIL, decreto 6.096, de 24 de abril de 2007), que fala da articulação da graduação com a pós-graduação e do ensino superior com a educação básica. A medida concreta neste sentido foi a portaria ministerial Nº 582, de 14 de maio de 2008, que criou a Bolsa REUNI da Pós-Graduação. Segundo a portaria, a relação da pós-graduação com a graduação se dá principalmente com atividades de auxílio à docência.

O beneficiado da Bolsa Reuni de Assistência ao Ensino deverá, durante todo o período de recebimento da bolsa, desenvolver atividades acadêmicas de graduação através de auxílio à docência, em colaboração a professores efetivos responsáveis pelas disciplinas[...] (PORTARIA..., 2012).

Ainda sobre as bolsas REUNI da pós-graduação podemos confirmar seu papel central no auxílio com base no documento de Diretrizes Gerais do Reuni: “A relação de alunos de graduação em cursos presenciais por professor levará em conta a qualidade e o envolvimento da pós-graduação da instituição em cursos de graduação” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2007, p. 02 e 03).

Assim, o começo do estudo dos programas de expansão pelo REUNI é importante, porque a expansão promovida pelo Governo Lula no ensino superior não é somente uma expansão, mas também uma reestruturação visando diversificar cursos, instituições e propostas pedagógicas.

3.2.2 PROUNI – Programa Universidade para Todos

O PROUNI foi criado pela Medida Provisória nº 213/04 que foi convertida na Lei nº11.096/2005. O Programa tem como responsável pela gestão o Ministério da Educação e destina-se à concessão de bolsas de estudo integrais (100%) e bolsas de estudo parciais (de 50% ou de 25%) para estudantes de cursos de graduação ou de cursos sequenciais de formação específica em instituições privadas de ensino superior com ou sem fins lucrativos (BRASIL, Lei 11.096, de 13 de janeiro de 2005).

A bolsa de estudo integral é concedida somente a brasileiros não portadores de diploma de curso superior que tenham cursado ensino médio completo em escola pública ou como bolsista nas instituições privadas, além de ser destinada aos portadores de deficiência. O candidato à bolsa do PROUNI, cuja renda familiar mensal per capita não exceda ao valor de até um salário mínimo e meio terá direito a bolsa integral, assim como o professor da rede pública de ensino básico independentemente de renda, mas desde que seja para o acesso a cursos de licenciatura, normal superior ou pedagogia (que são destinados à formação do magistério da educação básica). As bolsas de estudo parciais são concedidas também a brasileiros não-portadores de diploma de curso superior, mas com renda familiar mensal per capita superior a um salário mínimo e meio e não maior do que três salários-mínimos (BRASIL, Lei 11.096, de 13 de janeiro de 2005).

A seleção para o PROUNI acontece com base nos resultados e no perfil socioeconômico constante do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, podendo existir outros critérios a serem definidos pelo Ministério da Educação, e, na etapa final da seleção, poderá existir critério determinado especificamente pela instituição de ensino superior (BRASIL, Lei 11.096, de 13 de janeiro de 2005).

As condições de ingresso no PROUNI para as instituições privadas de ensino superior com fins lucrativos ou sem fins lucrativos não beneficentes no PROUNI são as seguintes:

Art. 5º A instituição privada de ensino superior, com fins lucrativos ou sem fins lucrativos não beneficente, poderá aderir ao Prouni mediante assinatura de termo de adesão, cumprindo-lhe oferecer, no mínimo, 1 (uma) bolsa integral para o equivalente a 10,7 (dez inteiros e sete décimos) estudantes regularmente pagantes e devidamente matriculados ao final do correspondente período letivo anterior, conforme regulamento a ser estabelecido pelo Ministério da Educação, excluído o número correspondente a bolsas integrais concedidas pelo Prouni ou pela própria instituição, em cursos efetivamente nela instalados.

[...]§ 5º A instituição privada de ensino superior com fins lucrativos ou sem fins lucrativos não beneficente poderá, alternativamente, em substituição ao requisito previsto no caput deste artigo [refere-se ao parágrafo anterior da citação], oferecer 1 (uma) bolsa integral para cada 22 (vinte e dois) estudantes regularmente pagantes e devidamente matriculados em cursos efetivamente nela instalados, conforme regulamento a ser estabelecido pelo Ministério da Educação, desde que ofereça, adicionalmente, quantidade de bolsas parciais de 50% (cinquenta por cento) ou de 25% (vinte e cinco por cento) na proporção necessária para que a soma dos benefícios concedidos na forma desta Lei atinja o equivalente a 8,5% (oito inteiros e cinco décimos por cento) da receita anual dos períodos letivos que já têm

bolsistas do Prouni, [...] em cursos de graduação ou seqüencial de formação específica (BRASIL, Lei 11.096, de 13 de janeiro de 2005).

Em outros termos mais claros, o que está expresso na Lei 11.096, de 13 de janeiro de 2005, é que a instituição privada de ensino superior com fins lucrativos ou sem fins lucrativos não beneficente, deverá oferecer no mínimo 4,35% das vagas da instituição como bolsas integrais e, além disso, deverá oferecer bolsas parciais para que se atinja minimamente 8,5% da receita anual dos períodos letivos em benefícios do programa.

O Prouni ainda prevê obrigações adicionais de respeito às ações afirmativas pelas instituições privadas de ensino superior com fins lucrativos ou sem fins lucrativos não beneficentes nos seguintes termos:

Art. 7º As obrigações a serem cumpridas pela instituição de ensino superior serão previstas no termo de adesão ao Prouni, no qual deverão constar as seguintes cláusulas necessárias:

[...] II – percentual de bolsas de estudo destinado à implementação de políticas afirmativas de acesso ao ensino superior de portadores de deficiência ou de autodeclarados indígenas e negros.

§ 1º O percentual de que trata o inciso II do caput deste artigo deverá ser, no mínimo, igual ao percentual de cidadãos autodeclarados indígenas, pardos ou pretos, na respectiva unidade da Federação, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (BRASIL, Lei 11.096, de 13 de janeiro de 2005)..

Os benefícios para as instituições privadas de ensino superior com fins lucrativos ou sem fins lucrativos não beneficentes integrantes do Prouni são as seguintes isenções fiscais: Imposto de Renda das Pessoas Jurídicas; Contribuição Social sobre o Lucro Líquido; Contribuição Social para Financiamento da Seguridade Social e Contribuição para o Programa de Integração Social (BRASIL, Lei 11.096, de 13 de janeiro de 2005).

Já as punições para as instituições integrantes do Prouni que não ofereçam as bolsas que deveriam em nome da isenção de impostos que recebem são as seguintes: restabelecimento do número de bolsas a serem oferecidas gratuitamente com acréscimo de 1/5; desvinculação do Prouni em caso de reincidência de falta grave e a possibilidade de fim da isenção de impostos (BRASIL, Lei 11.096, de 13 de janeiro de 2005).

Já as entidades beneficentes de assistência social que atuam ofertando ensino superior e aderem ao PROUNI, além da isenção dos impostos e contribuições listadas anteriormente,

também usufruirão da isenção de contribuição de 20% sobre a folha de salários ao INSS (Instituto Nacional do Seguro Social). Em contrapartida, elas são obrigadas a garantirem minimamente 1 bolsa integralmente gratuita para cada 9 estudantes pagantes na graduação e fazer com que 20% da receita bruta anual seja aplicada em gratuidade, podendo nestes 20% serem contabilizadas tanto bolsas integrais quanto parciais (BRASIL, Lei 11.096, de 13 de janeiro de 2005).

O art. 13º da lei que regulamenta o PROUNI ainda prevê que entidades sem fins lucrativos desejosas de passar para entidades de fins lucrativos com o Prouni só terão como obrigação adicional à União pagar a cota patronal de 20% ao INSS (BRASIL, Lei 11.096, de 13 de janeiro de 2005).

Conforme a tabela 21, podemos ver a evolução da oferta de bolsas pelo PROUNI. Em 2010, desde o começo do programa, o número de bolsas ofertadas pelo PROUNI já havia sido superior a 1 milhão de bolsas. Também desde o começo do programa, tivemos 57,27% das bolsas ofertadas como bolsas integrais e 42,73% como bolsas parciais.

TABELA 21 – Número de Bolsas do Programa PROUNI, 2005-2010

Ano/Semestre	NÚMERO DE BOLSAS		
	Integral	Parcial	Total
2005	71.905	40.370	112.275
2006/1	63.536	28.073	91.609
2006/2	35.162	11.897	47.059
2007/1	65.276	43.366	108.642
2007/2	32.355	22.857	55.212
2008/1	52.977	53.157	106.134
2008/2	46.518	72.353	118.871
2009/1	95.694	60.722	156.416
2009/2	57.432	33.795	91.227
2010/1	85.208	79.388	164.596
2010/2	39.882	35.963	75.845
TOTAL	645.945	481.941	1.127.886
FONTE: PORTAL DO PROGRAMA UNIVERSIDADE PARA TODOS (2012)			

Junto do Prouni, temos o Fundo de Financiamento ao Estudante de Ensino Superior (FIES), um Programa do Ministério da Educação (MEC) que sucedeu ao Programa de Crédito Educativo (CREDUC). O FIES foi instituído em 1999, por meio da Medida Provisória nº 1.827, que depois de muitas reedições foi convertida na Lei nº 10.260/2001, e alterada, posteriormente, pela Lei nº 11.552/2007. Através do FIES, os estudantes podem financiar até 50% dos encargos educacionais cobrados pelas Instituições de Ensino Superior (IES) com taxas de juros abaixo do mercado. Mesmo assim existe inadimplência, que chegou, no

exercício de 2006, a 12% dos saldos devedores e a 15% da quantidade de contratos ativos. A partir de 2005 foi permitido aos alunos do PROUNI em bolsas parciais se utilizarem do FIES, de forma prioritária, para complementação de até 50% da bolsa parcial. Em 10 anos o Fies firmou 562.921 contratos movimentando recursos de R\$ 6,4 bilhões para o custeio de mensalidades em cursos superiores (TCU, 2009). Em 2010, quando o agente operador do financiamento, em substituição à Caixa Econômica Federal, passou a ser o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), foram 71.600 novos contratos assinados que movimentaram recursos de cerca de R\$ 450 milhões³⁴.

Desse modo, existe uma política consciente do Estado brasileiro de indução do crescimento da oferta de ensino superior no setor privado e conduz essa política principalmente com programas de bolsas estudantis e de crédito estudantil.

3.2.3 UAB – Sistema Universidade Aberta Do Brasil

Segundo Tonegutti (2010), a educação a distância surge historicamente pela necessidade da educação se desenvolver por meios não tradicionais para tentar superar as grandes distâncias geográficas e/ou grandes atribuições profissionais e afazeres domésticos, principalmente dos adultos, lhes garantindo formação. Os EUA se destacaram no ensino a distância lançando em 1728 o primeiro curso por correspondência de taquigrafia. No século XIX os cursos por correspondência técnicos ou de extensão se desenvolveram nos EUA com o desenvolvimento dos serviços postais. O Reino Unido foi destaque na difusão dessa modalidade no Ensino Superior com a fundação da Open University (Universidade Aberta) no fim dos anos 60. No Brasil, a criação do ensino à distância está associada à iniciativa da Rádio Sociedade do Rio de Janeiro que se valeu entre 1922 e 1925 da radiofusão educacional como forma de procurar ampliar o acesso a educação. A primeira instituição totalmente voltada ao ensino à distância por correspondência parece ter sido o Instituto Universal Brasileiro criado em 1941 com a finalidade de ofertar cursos profissionalizantes por correspondência. O desenvolvimento da TV e da internet, somado ao reconhecimento legal da modalidade de ensino à distância, a exemplo da LDB de 1996, impulsionou em muito esta modalidade que começou a ter uma oferta importante nos anos 2000 no Brasil.

³⁴ Andrade (2012).

O ensino a distância (EaD) no Brasil, segundo Seed (2007), passou a ter respaldo legal em todos os níveis de ensino com a LDB de 1996. Posteriormente foi regulamentado pelos decretos 2.494 e 2.561, de 1998, mas acabaram sendo revogados e substituídos pelo Decreto 5.622/2005.

Segundo o decreto 5.622/2005, podemos definir o EaD da seguinte forma:

caracteriza-se a educação a distância como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos (BRASIL, decreto 5.622, de 19 de dezembro de 2005).

Existem diversas formas de se organizar a modalidade de ensino à distância. Segundo Moran (2008),

A EAD torna-se cada vez mais complexa, porque está crescendo em todos os campos: com modelos diferentes, rápida evolução das redes, mobilidade tecnológica, pela abrangência dos sistemas de comunicação digitais. Existem modelos bem diferentes de EAD que respondem a concepções pedagógicas e organizacionais distintas. Há os modelos autoinstrucionais e os colaborativos; modelos focados no professor (teleaula), no conteúdo, e outros centrados em atividades e projetos. Há modelos para poucos alunos e modelos de massa, para dezenas de milhares de alunos. Há cursos com grande interação com o professor e outros com baixa interação.

O Sistema UAB foi instituído pelo decreto 5.800 de 08 de junho de 2006. O Sistema está voltado ao público em geral, mas tem como foco os professores da educação básica e, em segundo lugar, está voltado aos gestores, dirigentes e trabalhadores da educação básica nos estados, municípios e no Distrito Federal. Seus objetivos estão expressos no decreto logo no artigo 1º:

oferecer, prioritariamente, cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da educação básica; oferecer cursos superiores para capacitação de dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios; oferecer cursos superiores nas diferentes áreas do conhecimento; ampliar o acesso à educação superior pública; reduzir as desigualdades de oferta de ensino superior entre as diferentes regiões do País; estabelecer amplo sistema nacional de educação superior a distância; e fomentar o desenvolvimento institucional para a modalidade de educação a distância, bem como a pesquisa em metodologias inovadoras de ensino superior apoiadas em tecnologias de informação e comunicação (BRASIL, decreto 5.800, de 08 de janeiro de 2006).

Dos artigos 2º ao 5º do decreto está especificada a forma de articulação do Sistema UAB. Por meio do decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005, o governo firma convênios com as

instituições públicas de ensino superior com a finalidade de ofertar cursos e programas de ensino à distância pelo UAB. O Sistema ainda prevê a existência de pólos de apoio presencial com infra-estrutura e recursos humanos e a colaboração da União com os entes da Federação (BRASIL, decreto 5.800, de 08 de janeiro de 2006).

Segundo o Portal do Sistema UAB, hospedado pelo sítio da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), os primeiros cursos surgiram a partir da publicação de editais. O primeiro edital surge ainda no final de dezembro de 2005, e o segundo edital surgiu em 18 de outubro de 2006, abrindo a participação para todas as instituições públicas de nível superior. Os cursos ofertados pelo Sistema UAB são:

Bacharelados, Licenciaturas, Tecnólogo e Especializações: cursos voltados para formação inicial e continuada de professores da educação da rede pública de educação básica e para o público em geral interessado (demanda social). As vagas para atendimento da demanda social são acertadas entre as instituições de ensino ofertantes e os governos locais, sendo publicadas nos editais de seleção de estudantes para os cursos.

Especializações do programa Mídias na Educação: cursos ofertados com o objetivo de proporcionar formação continuada voltada ao uso pedagógico, na educação a distância, de diferentes tecnologias da informação e da comunicação. Esse curso foi reformulado e re-estruturado em duas entradas distintas: curso de extensão de 160 horas, para professores que não possuem nível superior completo, e especialização de 360 horas (no mínimo), para professores já graduados;

Graduação em Biblioteconomia: curso de bacharelado destinado à formação de quadros de apoio à realização dos cursos nos pólos de apoio presencial do Sistema UAB;

Especializações para professores, em parceria com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD/MEC): cursos ofertados em nível de pós-graduação lato sensu, com duração de 360 horas e certificação para os concluintes. Atendendo à legislação vigente, destina-se ao preparo de docentes para temas transversais dos currículos de educação básica.

Programa Nacional de Formação em Administração Pública - PNAP: cursos ofertados em nível de graduação - bacharelado, e pós-graduação lato sensu - especialização, destinados à criação de um perfil nacional do administrador público, propiciando a formação de gestores que utilizem uma linguagem comum e que compreendam as especificidades de cada uma das esferas públicas: municipal, estadual e federal (NOVO PORTAL UAB, 2012, **grifos do autor**).

A oferta desses cursos do Sistema UAB acontece por meio da articulação das instituições de ensino superior públicas com os pólos de apoio para a fase presencial (BRASIL, decreto 5.800, de 08 de janeiro de 2006). A remuneração dos profissionais do sistema UAB acontece por meio de bolsas recebidas pela CAPES/MEC, e pagas pela FNDE/MEC, sendo vedada a acumulação de bolsas, mas não a de funções (NOVO PORTAL UAB, 2012).

Na tabela 22 podemos conferir o valor investido, o número de alunos e o valor estimado por aluno no âmbito do Sistema UAB para os anos de 2009 e 2010.

Tabela 22 – Valor investido, número de alunos e o valor estimado por aluno no âmbito do Sistema UAB, anos de 2009 e 2010

ANO	VALOR INVESTIDO (R\$ MILHÕES)	NÚMERO DE ALUNOS	VALOR ESTIMADO POR ALUNO (R\$ MILHÕES)
2009	385	170.000	R\$ 2.264,70
2010	819	184.644	R\$ 4.435,56
Fonte: Antunes (2011)			

Em termos comparativos, tomando como base o custo do aluno médio geral das universidades federais, no sistema UAB, levando-se em consideração as verbas do governo federal aplicadas no programa, a relação é 3,75 vezes menor (ANTUNES, 2011, p. 153). Já se compararmos o custo aluno médio geral das universidades federais com o promovido pelo REUNI, vemos que este é 4,25 vezes menor que o primeiro, levando-se em consideração as verbas programadas para o Programa (SOARES et al.). No ensino privado o custo é 2,64 vezes a menor do que o custo aluno médio das universidades federais (ANTUNES, 2011, p. 153).

O sistema educacional à distância normalmente possui uma alta relação aluno professor, inclusive na graduação EaD. Em 2008, tínhamos 97,2 de relação aluno professor nas IFES (SANCHEZ, 2008). O UAB atualmente possui 101 instituições públicas integrantes do sistema, sendo 55 universidades federais, 29 universidades estaduais e 17 institutos federais; 639 pólos de apoio presencial e 220 mil matrículas. Temos 25,31% de vagas não preenchidas ou evadidas, sendo 16,4% a taxa de evasão bruta do sistema. A meta é chegar em 2014 com 600 mil matrículas ofertadas (TEATINI, 2012).

3.2.4 IFET – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia

A atual rede de educação tecnológica se origina na formação das Escolas de Aprendizizes e Artífices no início do século XX. Nessas escolas o objetivo era o controle social e a formação para o trabalho, através de cursos profissionalizantes, dos filhos da classe operária que começava a crescer em número e concentração com o início da industrialização. Em 1942 as Escolas de Aprendizizes e Artífices dão vez as Escolas Industriais e Técnicas e, com isso, passam a oferecer formação profissional em nível equivalente ao secundário. Desse modo, os alunos podem ingressar no ensino superior na sua área profissional, o que antes era proibido. Em 1959 surgem as Escolas Técnicas Federais. Em 1971 todo currículo do 2º grau é

transformado em técnico-industrial, o que perdura até a década de 80. Ainda em 1978, 03 Escolas Técnicas Federais se transformam em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), o que dá o direito para que essas instituições também possam ofertar ensino superior. Em 1999 retoma-se as transformações das Escolas Técnicas e Agrotécnicas em CEFET. Em 2004 a rede federal de educação tecnológica ganha autonomia para a criação e implantação de cursos em todos os níveis. Temos em 2006 o começo da expansão da atual rede tecnológica de ensino. Em 2007, com a criação dos IFET, existe novo impulso da expansão e pretende-se chegar a 500 mil matrículas em 2010 em todos os níveis de ensino³⁵. Desse modo, a partir de uma construção histórica, a atual educação tecnológica se caracteriza por estar voltada para a qualificação e a formação em todos os níveis de ensino, procurando se conectar com as atividades econômicas e criar mão-de-obra apta ao ingresso imediato no mercado de trabalho (SETEC, 2011).

O IFET foi instituído pelo decreto 6.095, de 24 de abril de 2007. Trata-se de uma reorganização do ensino técnico e tecnológico estimulada pelo Governo Federal, que incentivou que esses Institutos surgissem aglutinando numa só instituição os Centros Federais de Educação Tecnológica - CEFET, as Escolas Técnicas Federais - ETF, as Escolas Agrotécnicas Federais – EAF – e as Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais, quando estas instituições estão localizadas em um mesmo Estado ou mesorregião. Para que ocorresse essa agregação foi necessário celebrar um acordo com o Ministério da Educação definindo parâmetros para o novo arranjo institucional.

Esses institutos são definidos como uma instituição de educação que atua em todos os níveis de ensino, de caráter pluricurricular e multicampus, e especializada na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, tanto presencial como EaD (BRASIL, decreto 6.095, de 24 de abril de 2007).

Segundo o decreto que instituiu os IFET (BRASIL, decreto 6.095, de 24 de abril de 2007), após acordo aprovado pelo MEC e pelas instituições de formação do instituto, cada Instituto deve elaborar um Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) com os seguintes objetivos:

Art. 4º Após a celebração do acordo, as instituições deverão elaborar projeto de Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) [...]

§ 1º A vocação institucional expressa no projeto de PDI integrado deverá se orientar para as seguintes ações:

³⁵ Em 2010 a rede federal de educação tecnológica possuía 87.506 matrículas de nível superior segundo INEP (2012).

I - ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando profissionais para os diversos setores da economia, em estreita articulação com os setores produtivos e a sociedade;

II - desenvolver a educação profissional e tecnológica, como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais;

III - orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico no âmbito de atuação do IFET;

IV - constituir-se em centro de excelência na oferta do ensino de ciências, em geral, e de ciências aplicadas, em particular, estimulando o desenvolvimento de espírito crítico, voltado à investigação empírica;

V - qualificar-se como centro de referência no apoio à oferta do ensino de ciências nas instituições públicas de ensino, oferecendo capacitação técnica e atualização pedagógica aos docentes das redes públicas de ensino;

VI - oferecer programas de extensão, dando prioridade à divulgação científica; e

VII - estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico.

§ 2º No plano acadêmico, o projeto de PDI integrado deverá se orientar aos seguintes objetivos:

I - ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente em cursos e programas integrados ao ensino regular;

II - ministrar cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, objetivando a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização de profissionais, em todos os níveis de escolaridade, nas áreas da educação profissional e tecnológica;

III - ofertar, no âmbito do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, cursos e programas de formação inicial e continuada de trabalhadores e de educação profissional e técnica de nível médio;

IV - realizar pesquisas aplicadas, estimulando o desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas, estendendo seus benefícios à comunidade;

V - desenvolver atividades de extensão de acordo com os princípios e finalidades da educação profissional e tecnológica, em articulação com o setor produtivo e os segmentos sociais e com ênfase na difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos;

VI - estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda, especialmente a partir de processos de autogestão, identificados com os potenciais de desenvolvimento local e regional;

VII - ministrar em nível de educação superior:

a) cursos de graduação, compreendendo bacharelados de natureza tecnológica e cursos superiores de tecnologia, visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia;

b) cursos de pós-graduação *lato sensu* de aperfeiçoamento e especialização, visando à formação de especialistas para as diferentes áreas da educação profissional e tecnológica;

c) programas de pós-graduação *stricto sensu*, compreendendo mestrado e doutorado, preferencialmente de natureza profissional, que promovam o aumento da competitividade nacional e o estabelecimento de bases sólidas em ciência e tecnologia, com vista ao processo de geração e inovação tecnológica; e

d) cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vista à formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, de acordo com as demandas de âmbito local e regional (BRASIL, decreto 6.095, de 24 de abril de 2007).

Os IFET, nesse sentido, representam uma importante segmentação da oferta de ensino superior no país, tanto no âmbito dos cursos ofertados, como no âmbito do próprio perfil das

instituições de ensino superior (IES), ao criar cursos e instituições fortemente ligadas, por seu próprio arranjo institucional, ao setor produtivo. Como vimos, no artigo 4º, inciso I do parágrafo 1º, do decreto, os institutos terão uma formação voltada ao setor econômico, ao trabalho. Nos incisos II e III do mesmo parágrafo se estabelece que essa finalidade visa fortalecer setores econômicos regionais, criando assim uma importante relação do mundo produtivo com o instituto. Essa diretriz é reforçada pelos incisos VI e VII do mesmo artigo e mesmo parágrafo ao focar a extensão e a pesquisa em linhas que tendem a ter aplicabilidade mais imediata no mundo produtivo e ao agregar novos valores da vida econômica às atividades acadêmicas da pesquisa e da extensão, a exemplo do empreendedorismo e do cooperativismo. Outro importante foco dos IFETs é sua atuação na educação básica e profissional formando professores e mão de obra qualificada e atuando na educação de jovens e adultos.

Os cursos superiores de graduação ofertados pelos IFET chamam-se cursos tecnólogos. Eles se concentram em uma área específica do conhecimento, ao contrário de um bacharel de uma universidade que tem uma formação mais geral, por exemplo. Esses cursos tecnólogos não precisam ser necessariamente na área tecnológica, podendo ser também na área de serviços, como o turismo ou o comércio. Seu tempo de duração é mais rápido, durando aproximadamente 2 ou 3 anos, visando uma rápida colocação no mercado de trabalho (SETEC, 2010). Segundo dados do INEP (2012, p.43), esses cursos tecnológicos passaram de 2,31% para 12,25% do total de matrículas presenciais e não presenciais na graduação no período do Governo Lula.

Os IFET estão obrigados a aplicar no mínimo 50% de sua receita em: a) educação técnica profissional de nível médio; b) cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores em todos os níveis escolares nas áreas de educação profissional e tecnológica; b) cursos e programas no âmbito do PROEJA (Programa Nacional da Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos)³⁶ de formação inicial e continuada de trabalhadores e de educação profissional e técnica de nível médio. Os IFET também devem garantir no mínimo 25% de sua dotação orçamentária anual em: a) cursos de licenciatura ou programas especiais de formação pedagógica visando à formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, de acordo

³⁶ Para saber mais sobre o Programa acesse: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12288&Itemid=567

com as demandas de âmbito local e regional (BRASIL, decreto 6.095, de 24 de abril de 2007)³⁷.

3.3 TRÊS CARACTERÍSTICAS ESTRUTURAIS DA EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR NO GOVERNO LULA: A MANUTENÇÃO DA SELETIVIDADE DO SISTEMA EDUCACIONAL, A DIVISÃO EM CENTROS DE EXCELÊNCIA E CENTROS DE ENSINO E A PRIVATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

3.3.1 A Seletividade do Sistema Educacional

A análise da expansão do ensino superior no país pressupõe um momento de organização para apresentação dos dados e políticas mais gerais. Mas é preciso ir além. Contextualizá-lo do ponto de vista mais geral da sociedade brasileira e do sistema educacional. E uma das mais evidentes características da sociedade brasileira é a desigualdade social.

Dados do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) sobre América Latina e Caribe de 2010 apontam o Brasil como o país com o terceiro pior índice de desigualdade do mundo, empatado com o Equador. Na segunda colocação temos empatados Bolívia, Camarões e Madagascar. Em primeiro lugar, também empatados, temos Haiti, Tailândia e África do Sul. Os índices brasileiros de mobilidade social e educacionais foram considerados como baixíssimos pelo estudo, onde 58% dos brasileiros mantêm o mesmo status social de pobreza entre duas gerações (COLON, 2010).

Levantamento do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) de 2008 já apontava gigantescas desigualdades no nosso país. Enquanto os 10% mais ricos concentraram 75% da renda nacional e destinam 22% de suas rendas para impostos, temos os 10% mais pobres que destinam 32% de sua renda a impostos, e os considerados extremamente pobres que destinam 44,5% de sua renda a impostos (CAMACHO, 2008).

A maioria dos brasileiros que vivem em situação de extrema pobreza, com renda de até R\$ 70 mês per capita, tem raça, idade e região de residência do país definida. Ela é negra

³⁷ O MEC, segundo nosso conhecimento, não disponibiliza relatório ou documento ao público que relate o alcance dessas metas no conjunto da rede federal de educação tecnológica. Acreditamos ser uma questão fundamental pois se liga com as prioridades dos IFET.

ou parda, jovem e vive na Região Nordeste, segundo um levantamento feito pelo governo federal, com base em dados preliminares do Censo Demográfico de 2010 somado a estudos do Ipea. Nessa situação de miséria encontra-se 16,2 milhões brasileiros, o equivalente a 8,5 % da população do país. Do total, 70,8% são pardos ou pretos e 50,9% têm, no máximo, 19 anos de idade. Na Região Nordeste está quase 60% dos extremamente pobres. A análise dos dados revela também que, além da renda baixa, a parcela da população em extrema pobreza não tem acesso a serviços públicos, como água encanada, coleta de esgoto e energia elétrica (16,2 MILHÕES..., 2011).

A educação não é um fenômeno neutro na sociedade. Ela está ligada as necessidades de reprodução e afirmação de como se estrutura a sociedade brasileira. O que não é um mero detalhe. O Sistema Educacional representa nas sociedades modernas a principal forma de se transmitir a herança técnico-científica e cultural acumulada pela humanidade.

Vemos na tabela 23 que durante o Governo Lula os índices de desigualdade da oferta de educação em diferentes níveis medidos pela razão entre a oferta de matrícula de um nível mais adiantado de ensino por outro menos adiantado melhoraram de maneira geral numa comparação histórica.

Tabela 23 – Evolução da Oferta de Matrículas e da Seletividade de Matrículas no Sistema Educacional – Brasil, Dados Selecionados 1933-2010

DADOS SELECIONADOS DE 1933-1970					
Ofertas de Matrícula no Sistema Educacional					
	1933	1940	1950	1960	1970
Ensino Fundamental (EF)	2107619	3068269	4352043	7458002	12812029
Ensino Médio (EM)	108305	295115	538346	1177427	4086073
Ensino Superior (ES)	22851	19160	44458	93202	425478
Seletividade no Sistema Educacional					
	1932	1940	1950	1960	1970
Seletividade (EM/EF)	5,14%	9,62%	12,37%	15,79%	31,89%
Seletividade (ES/EM)	21,10%	6,49%	8,26%	7,92%	10,41%
Seletividade (ES/EF)	1,08%	0,62%	1,02%	1,25%	3,32%
DADOS SELECIONADOS DE 1980-2010					
Ofertas de Matrícula no Sistema Educacional					
	1980	1990	2002	2003	2010
Ensino Fundamental (EF)	22148809	28252904	35150362	34012434	31005341
Ensino Médio (EM)	2823544	3601496	8710584	9072942	9282345
Ensino Superior (ES)	1377286	1540080	3479913	3821823	6379299
Seletividade no Sistema Educacional					
	1980	1990	2002	2003	2010
Seletividade (EM/EF)	12,75%	12,75%	24,78%	26,68%	29,94%
Seletividade (ES/EM)	48,78%	42,76%	39,95%	42,12%	68,73%
Seletividade (ES/EF)	6,22%	5,45%	9,90%	11,24%	20,57%

Fonte: Tabela elaborada com base em dados do estudo de Maduro Jr. (2007) e dados do INEP (2012).

Mas sobre as melhoras é necessária uma análise mais crítica. Enquanto no período 1990-2002 as matrículas ofertadas no ensino médio se expandiram em 141,86%, nos 8 anos do Governo Lula houve uma expansão tímida de 6,56%. Somado a isso, tivemos uma retração do ensino fundamental em 11,79%. Assim, sob os Governos Lula/Alencar não se conseguiu sequer chegar a um terço da oferta de matrículas do ensino secundário quando comparado com o ensino fundamental.

Quanto ao ensino superior, ele é o principal destaque do Governo Lula/Alencar, tanto em termos de expansão de matrículas, quanto de diminuição de desigualdade na oferta comparada com os demais níveis de ensino. Porém, como observamos na tabela 23, a desigualdade ainda é muito alta em todo o sistema educacional. Apenas existe correspondência de ofertas de matrículas entre ensino superior e fundamental de uma para cinco; do ensino superior para o médio de duas para cada três vagas.

Estudo do IPEA (2010), que analisou dados do período 1992-2009, dá uma maior dimensão do que estamos falando. No período houve avanços, mas muito pontuais. O principal avanço no período foi, praticamente, a universalização do acesso ao 1º ano do ensino fundamental, com 98% das crianças de 7 a 14 anos chegando a cursar pelo menos o início do ensino fundamental. Mas enquanto isso, a taxa média esperada de conclusão no Ensino Fundamental foi de apenas 53,8% e para os que conseguem chegar ao ensino médio foi de 66,6%. A média de anos de estudo ainda 7,5 anos no Brasil, abaixo dos 8 anos estabelecidos pela Constituição Federal de 1988. Somente em 2014 poderemos atingir a meta estabelecida pela Constituição se mantivermos a média de crescimento de 1992-2009, ou seja, somente 26 anos depois. Se formos verificar a média de anos de estudo dos negros vemos que possuem 5,8 anos em média; os nordestinos apenas 6,3 anos de estudo em média; os 20% mais pobres, a média é menor ainda, com 5,5 anos de estudo, enquanto os 20% mais ricos possuem 10,7 anos. Isto é, para os pobres, negros ou nordestinos o mínimo constitucional está mais longe, revelando outros traços de desigualdade no sistema educacional.

Dos jovens de 15 à 17 anos, considerados na idade para cursar o ensino médio, temos 31,3% dos 20% mais pobres cursando em idade correta, enquanto 72,5% dos 20% mais ricos estão cursando em idade correta. No ensino superior do país temos apenas 14,4% dos jovens considerados em idade universitária (de 18 à 24 anos) cursando o nível superior, sendo apenas 7,9% dos 20% mais pobre da população que cursam o ensino superior nessa faixa etária, enquanto entre os 20% mais ricos temos 52,7% cursando na faixa etária de 18 a 24 anos. Vendo o outro extremo do ensino superior vemos o mesmo traço de desigualdade social.

Apenas 18,4% das crianças de 0 à 3 anos estão na creche, sendo apenas 11,8% entre as 20% mais pobres, enquanto as 20% mais ricas tem uma razão três vezes maior de acesso, com 34,9% na creche (IPEA, 2010).

Estudo recente de Oscar Hipólito do Instituto Lobo para o Desenvolvimento da Educação, da Ciência e da Tecnologia³⁸ mostra que 896.455 estudantes abandonaram um curso de nível superior em 2009 enquanto 826.928 o concluíram. Ou seja, o ensino superior brasileiro, mesmo com baixas taxas de acesso, mais excluiu do que formou.

Segundo dados atualizados do Censo de 2010, temos 9,7% da população de 15 anos ou mais na condição de analfabeta e 20,3% na condição de analfabeta funcional. Isso significa que 30% dos brasileiros não conseguiram passar por um banco de escola ou se passaram não completaram a 4ª série³⁹.

Como vemos, a desigualdade é o traço mais comum do sistema educacional brasileiro. Ou seja, temos um sistema educacional, porém não é possível, por falta de garantias sociais, que todos os brasileiros que entram no sistema formal de educação cheguem ao fim de seus estudos para que se usufrua e se aproprie do patrimônio cultural e técnico-científico acumulado pela humanidade⁴⁰. Isso se configura num claro quadro de seletividade do sistema educacional brasileiro que se materializa nos diferentes níveis de oferta de educação de acordo com os diferentes níveis educacionais; muito índices que demonstram a ineficiência do sistema educacional e se traduzem acima de tudo no analfabetismo e no analfabetismo funcional; e a distribuição da educação de forma diferenciada entre as classes sociais, as raças e as regiões do país.

É fundamental problematizar a expansão do ensino superior no país que se dá no contexto mais geral da seletividade social do sistema educacional brasileiro. As insuficiências da oferta de ensino superior no país, mesmo no contexto de uma expansão, refletem as dificuldades do estado brasileiro de organizar um sistema educacional de conjunto que incorpora e insere o conjunto da sociedade.

³⁸ Nogueira (2011).

³⁹ Taxa... (2010).

⁴⁰ É importante ponderar que dados da realidade também mostram que mesmo quando um setor historicamente excluído da educação consegue mais acesso, isso não significa a superação da situação de opressão de maneira automática, pois ela está determinada pela totalidade da vida em sociedade, e dentro do próprio processo educativo, ainda existem outros determinantes, como o conteúdo da educação dada. Vejamos o caso das mulheres que foram historicamente excluídas de sistemas educacionais, por exemplo, que mesmo que atualmente tenham mais anos de estudo que os homens em média e sendo maioria no ensino superior, possuem apenas 56,6% do rendimento médio mensal do homem, para trabalho igual ao do homem as mulheres ganham também em média menos e a taxa de desemprego é maior entre as mulheres (INEP 2012; DIEESE, 2012).

3.3.2 A Divisão em Centros de Excelência e Centros de Ensino

Segundo a LDB (BRASIL, 1996), a educação superior abrangerá os seguintes cursos e programas (artigo 44): I - cursos seqüenciais por campo de saber, de diferentes níveis de abrangência, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos pelas instituições de ensino, desde que tenham concluído o ensino médio ou equivalente; II - de graduação, abertos a candidatos que tenham concluído o ensino médio ou equivalente e tenham sido classificados em processo seletivo; III - de pós-graduação, compreendendo programas de mestrado e doutorado, cursos de especialização, aperfeiçoamento e outros, abertos a candidatos diplomados em cursos de graduação e que atendam às exigências das instituições de ensino; IV - de extensão, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos em cada caso pelas instituições de ensino. A LDB também prevê que educação superior será ministrada em instituições de ensino superior públicas ou privadas e com variados graus de abrangência ou especialização (artigo 45).

Já especificamente as universidades a LDB (BRASIL, 1996) define como instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, que se caracterizam por (artigo 52): I - produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional e nacional; II - um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado; III - um terço do corpo docente em regime de tempo integral. A LDB também facultou a criação de universidades especializadas por campo do saber em seu parágrafo único do artigo 52. Na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 2007), quanto ao formato universitário, está garantido (artigo 207): a autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial e o princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

A atual organização do ensino superior impôs que o modelo da universidade, com autonomia e tripé universitário, não fosse o predominante entre as IES. Junto surgem os centros universitários (onde a legislação faz uma grande concessão de ser chamado de universidade com a pesquisa sendo opcional), faculdades (forma predominante) sem pesquisa e sem as mesmas exigências de qualificação do corpo docente das universidades e os

institutos e centros tecnológicos voltados para a formação de mão de obra especializada em demandas locais dos setores econômicos⁴¹.

Percebemos na tabela 24 que as instituições intituladas universidades representam 7,99% do total das IES. Por categoria administrativa, 36,33% das instituições públicas são universidades, enquanto nas instituições privadas as universidades representam somente 4,24% das instituições.

Tabela 24 – IES por Organização Acadêmica – Brasil, 2010

Unidade da Federação / Categoria Administrativa			Instituições				
			Total Geral	Universidades	Centros Universitários	Faculdades	IF e CEFET*
			Total	Total	Total	Total	Total
Brasil			2.378	190	126	2.025	37
	Pública		278	101	7	133	37
		Federal	99	58	.	4	37
		Estadual	108	38	1	69	.
		Municipal	71	5	6	60	.
	Privada		2.100	89	119	1.892	.

Fonte: INEP (2012)

*IF/CEFET - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia e Centro Fed. de Educação Tecnológica.

Em termos de cursos e matrículas, as universidades, devido a sua pluralidade e abrangência acadêmica, ainda continuam predominantes, conforme tabelas 25 e 26.

Tabela 25 - Cursos de Graduação Presenciais e Não Presenciais nas IES, por Organização Acadêmica, Brasil, 2010

Total Geral	Universidades	Centros Universitários	Faculdades	IF e CEFET*
29.507	14.895	3.668	10.238	706
Fonte: INEP (2012)				
*IF/CEFET - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia e Centro Federal de Educação Tecnológica.				

⁴¹ Segundo Gomes (2010) e Harnik (2010) as universidades devem ofertar obrigatoriamente atividades de ensino-pesquisa-extensão de forma indissociável em várias áreas do saber; possuem autonomia para criar cursos sem pedir permissão ao Ministério da Educação; devem possuir no mínimo 1/3 do corpo docente com título de mestrado ou doutorado; no mínimo 1/3 do professorado deve ter contrato de trabalho em regime de tempo integral; deve desenvolver no mínimo 4 programas de pós-graduação stricto sensu, sendo um deles de doutorado. Os centros universitários possuem autonomia para criar cursos no ensino superior como as universidades; a pesquisa e a extensão são optativas; devem possuir, ao menos, um terço do corpo docente com mestrado ou doutorado; o percentual mínimo de professores contratados em regime de tempo integral é de apenas 1/5. As faculdades são instituições de ensino superior que atuam em um número pequeno de áreas do saber e podem ser especializadas; não tem autonomia para criar cursos de graduação; a exigência mínima é possuir corpo docente ao menos com pós-graduação lato sensu. Os CEFET se caracterizam por serem instituições de ensino de ensino superior pluricurriculares, ofertantes de educação tecnológica (que abrange os diferentes níveis e modalidades de ensino) e pela atuação prioritária na área tecnológica. Já os IFET representaram uma reorganização da educação técnica e tecnológica procurando reunir sob os IFET diferentes instituições voltadas à educação profissional e tecnológica com o intuito de atuarem regionalmente de forma integrada. No item 3.2.4 aprofundamos as definições sobre educação tecnológica e os IFET em específico.

Tabela 26 – Matrículas em Cursos de Graduação Presenciais e Não Presenciais nas IES, por Organização Acadêmica, Brasil, 2010

Total Geral	Universidades	Centros Universitários	Faculdades	IF e CEFET*
6.379.299	3.464.711	836.680	1.990.402	87.506
Fonte: INEP (2012)				
*IF/CEFET - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia e Centro Federal de Educação Tecnológica.				

Porém, se formos avaliar o crescimento do número de instituições, cursos e matrículas segundo a organização acadêmica, vemos que a forma universitária cresce, mas a taxas sempre inferiores do que os centros universitários e faculdades, e somente a taxas superiores em comparação com o ensino tecnológico. As universidades cresceram em número de instituições durante o Governo Lula (2003-2010) em 16,56%, em cursos em 57,94% e no número de matrículas em 49,78%. No mesmo período, os Centros Universitários cresceram a taxas de 55,56% (instituições), 126,14% (cursos) e 66,15% (matrículas), as faculdades cresceram a taxas de 33,05% (instituições), 106,66% (cursos) e 88,74% (matrículas) e os IF/CEFET caiu no número de instituições em 60,22%, mas aumentou 42,63% em número de cursos e aumentou em 46,56% no número de matrículas⁴².

Conforme a tabela 27, apenas as 10 universidades que mais pesquisam no país produziram de 2003-2008 o equivalente a 63,70% da produção científica feita no país, medida em termos de publicações. Isto é, 0,42% das IES no Brasil são responsáveis por quase dois terços de toda pesquisa nacional. Entre essas 10 instituições de destaque, 7 se localizam na região sudeste (sendo 5 em São Paulo, 1 no Rio de Janeiro e 1 em Minas Gerais) e 3 na região sul (uma em cada estado), demonstrando também a desigualdade regional que existe em termos da distribuição da produção científica no país. Vale ressaltar que todas as 10 instituições são públicas, mesmo com a grande maioria das IES no país sendo privadas⁴³.

⁴² Com base em dados do estudo de Maduro Jr. (2007) e dados do INEP (2012).

⁴³ Entre as instituições não acadêmicas temos o seguinte quadro levando-se em consideração a solicitação de patentes como parâmetro para a pesquisa: “A Embrapa é a instituição de pesquisa não-acadêmica que mais solicitou patentes em 18 anos no Brasil. Em seguida, vêm CPqD, IPT, Fiocruz e Centro Técnico Aeroespacial (CTA). É o que revela o estudo Instituições de Pesquisa Não-Acadêmicas Brasileiras, realizado por Jeziel da Silva Nunes e Luciana Goulart de Oliveira, pesquisadores do Instituto Nacional de Propriedade Industrial (INPI). O objetivo do trabalho, que cobriu o período de 1990 a 2007, é dar visibilidade e estimular o uso da informação contida nos documentos de patentes[...].A Embrapa é o grande destaque da lista, somando 167 pedidos de patentes. Em seguida, aparecem o Centro de Pesquisa e Desenvolvimento em Telecomunicações (CPqD), com 71, o Instituto de Pesquisas Tecnológicas do Estado de São Paulo (IPT), com 69, a Fiocruz, com 50 e o Centro Técnico Aeroespacial (CTA), com 47. Outro dado importante do estudo é o peso do setor público: entre as instituições de pesquisa com pedidos de patentes, 73,23% eram públicas e 24,96% vinham do segmento privado”. (FENAFAR, 2012). Quanto ao conjunto das universidades, instituições não-acadêmicas e empresas o setor público também se destaca em termos de solicitação de patentes no período 2004-2008 em outro

Tabela 27 – As 10 IES que mais Possuem Produção Científica no País, suas Respectivas Participações no Total do País e sua Região, 2003-2008

UNIVERSIDADES	PRODÇÃO CIENTÍFICA	PARTICIPAÇÃO NO TOTAL	REGIÃO DO PAÍS
USP	37.952	21,23%	SUDESTE
UNICAMP	14.913	8,34%	SUDESTE
UNESP	12.270	6,86%	SUDESTE
UFRJ	12.133	6,79%	SUDESTE
UFRGS	8.971	5,02%	SUL
UFMG	8.107	4,54%	SUDESTE
UNIFESP	7.148	4,00%	SUDESTE
UFSC	4.460	2,49%	SUL
UFPR	3.966	2,22%	SUL
UFSCAR	3.955	2,21%	SUDESTE
TOTAL 10 PRIMEIRAS	113.875	63,70%	
TOTAL BRASIL	178.765	100,00%	

Fonte: Tabela elaborada com base em dados do Ranking Iberoamericano SIR 2010.

Como vemos, existe uma clara segmentação entre as IES no país. Algumas poucas concentram o grosso da pesquisa realizada, se constituindo em centros de excelência que tem uma relação forte não só com o ensino, mas também com a pesquisa. Em compensação, existe outro grupo de IES bem mais amplo que tem uma relação pequena ou inexistente com a pesquisa e se constituem como centros de ensino, não realizando o tripé universitário. Isso acontece mesmo num cenário de expansão da pós-graduação, onde tivemos no período 1996-2010 um aumento de 139,5% dos cursos de mestrado e 180,20% dos cursos de doutorado (BOSI, 2011).

Para Silva Jr. e Sguissardi (2001) a segmentação entre centros de excelência e centros de ensino responde a incapacidade de se generalizar o tripé universitário ensino-pesquisa-extensão. A Lei 5.540/1968, ao estabelecer a forma universitária como forma privilegiada de organização para o ensino superior, com o tripé ensino-pesquisa-extensão, não viabilizou as condições (acima de tudo, financeiras) para que isso se efetivasse. O resultado foi a segmentação das instituições. No Brasil, a divisão entre instituições de ensino e de pesquisa, foi pela primeira vez defendida de maneira aberta em 1986 pelo Grupo de Estudo para a Reformulação do Ensino Superior (GERES) do Ministério da Educação. A lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996 consolidou no país esse tipo de concepção.

levantamento: “Quem lidera o novo ranking é a Petrobras, com 388 pedidos, seguida pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), com 272; Universidade de São Paulo (USP), com 264; Whirlpool, com 174; Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), com 154; Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), com 141; Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp), com 129; Semeato, com 114; Comissão Nacional de Energia Nuclear (CNEN), com 83; e a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (Fapemig), com 68”. (ABIPTI, 2011).

As políticas desenvolvidas pelos Governos Lula já estudadas apontam para a indução desse tipo de segmentação de acordo com a expansão promovida. A expansão é também uma reorganização do conjunto do ensino superior brasileiro.

Durante o governo Lula houve uma indução por parte do governo federal da expansão do setor privado com programas de isenções fiscais em troca de bolsas de estudo (PROUNI) e o fornecimento de crédito estudantil (FIES) sem fazer qualquer exigência de implementação do tripé universitário. É preciso também levar em consideração que no setor privado 90,10% das IES são faculdades (IPEA, 2012), sendo assim, elas estão desobrigadas institucionalmente de desenvolverem pesquisa, além de possuírem em seu quadro a maioria de professores no regime horista que não tem carga de pesquisa (IPEA, 2012).

Quanto às universidades federais, temos o decreto do REUNI que não fala em nenhuma parte do tripé-universitário e não existem metas sobre a extensão ou a pesquisa, apenas sobre o ensino de graduação, e quando se fala da pós-graduação é no sentido central de ajudar a expansão da graduação com o auxílio à docência (BRASIL, decreto 6.096, de 24 de abril de 2007). Esta é uma forma de expandir dissociada do tripé-universitário, contradizendo o texto constitucional sobre os princípios da organização do ensino superior brasileiro (BRASIL, 2007, art. 207º, caput).

Sobre o ensino à distância, através do UAB, o EaD foi utilizado pelo Governo Lula não como uma ferramenta auxiliar ou de formação continuada, mas como um instrumento de procura da democratização do ensino superior e de procura de alcance da meta de 30% de inclusão de jovens de 18 a 24 anos até 2010, conforme o Plano Nacional de Educação 2001-2010. As dificuldades dessa estratégia do governo começam porque nosso ensino básico é muito deficitário, conforme os dados que já vimos, e pelo desempenho do país em avaliações internacionais, como demonstra o Relatório Programa Internacional da Avaliação de Alunos (PISA) da OCDE de 2009 que classificou o Brasil em 53º numa lista de 65 países (XANGAI..., 2010). Isso somado as condições do EaD, que elimina boa parte da relação direta professor-aluno e aluno-aluno, acaba por existir uma forte tendência de se reproduzir as defasagens trazidas da educação básica e com poucas condições de revertê-la. O impulsionamento do EaD como uma forma de democratização tem haver também com ampliar a estratégia de redução do custo-aluno, pois a relação aluno-professor é muito alta e a forma de remuneração de docentes, coordenadores de projeto, tutores e elaboradores de materiais didáticos se dá através de bolsas, sem que direitos trabalhistas ou estatutários sejam respeitados na integra. Assim, a segmentação entre centros de excelência e centros de ensino toma mais corpo com a promoção de uma modalidade de ensino que tem menos condições de

garantir o tripé-universitário. Segundo Tonegutti (2010), em países do centro do capitalismo, como o Reino Unido, os estudantes de EaD demandam esses cursos por conta de serem estudantes maduros com obrigações familiares e de trabalho que os impedem de frequentar um curso em tempo integral. A partir dos impedimentos da presença do estudante, é desenvolvida uma extensa rede de suporte para favorecer as atividades “face a face”, a exemplo do que é feito na Open University britânica. Além disso, os estudantes contam com uma importante fundamentação desde o ensino médio que lhes permitem terem mais independência nos estudos. Já nos países em desenvolvimento, os sistemas de EAD, a exemplo do UAB, tem um forte apelo da “necessidade da democratização do ensino superior” ao acolher muitos estudantes jovens que não conseguiram obter uma vaga presencial. A realidade de se ter cerca de um quarto de jovens com até 24 anos ingressantes no sistema de EAD brasileiro (*apud*, Tonegutti, 2010, p. 66), jovens que seriam os candidatos a um curso presencial, reforça essa análise. Em 2007, no sistema presencial a média candidato/vaga nos processos seletivos de ingresso em IES públicas brasileiras ficou em 7 candidatos por vaga (e 1,8 candidato/vaga considerando todas as IES), enquanto no sistema EAD foi de apenas 0,35 candidato/vaga (*apud*, Tonegutti, 2010, p. 66).

O ensino tecnológico também tem um papel a cumprir na segmentação das IES. Segundo Brandão (2010), os três CEFETs mais antigos (MG, PR e RJ) que foram criados em 1978 reivindicavam desde o governo FHC ao MEC para que fossem transformados em Universidade Tecnológica (UT). O CEFET/PR conseguiu essa mudança e se transformou em Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). No entanto, a criação de UT parou por aí. A UT tinha como referencia a LDB de 1996, que no parágrafo único do artigo 52, faculta a criação de universidades por campo do saber. Apesar de uma “universidade por campo de saber” já pressupor uma limitação muito grande a universidade no seu sentido mais amplo por limitar ou até mesmo eliminar o diálogo de diferentes áreas do saber, havia na LDB/1996 exigências adicionais para as UT de comprovação da existência de ensino e pesquisa, tanto em áreas básicas como em áreas aplicadas; atividades que envolvessem o tripé universitário incluindo a extensão e programas de pós-graduação. A reforma na educação profissional e tecnológica de 2005 limitou a universidade especializada ao número de cursos de pós-graduação *stricto sensu* ofertado e ao “campo do saber” definido pela instituição. Em dezembro de 2008, o decreto dos IFET se transforma na lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008, sendo esta lei responsável pela formalização da existência dos IFET e da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Com o decreto e a lei, o orçamento e as vagas dos IFETS estão em sua maioria vinculados a educação básica/profissional e a pesquisa

sofre um forte condicionante dos interesses imediatos do mercado ao estar focada para encontrar “soluções técnicas e tecnológicas” para os “arranjos produtivos locais”. O que passou a valer para os IFET também vale para o resto da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, incluindo a UT. Assim, o IFET surge no âmbito de uma reação frente a formações de universidades tecnológicas.

3.3.3 A Privatização da Educação Superior

Ao longo dos anos, principalmente a partir da década de 70, o ensino superior brasileiro tem se expandido principalmente através do ensino privado, incapaz de garantir a autonomia e o tripé universitário, eliminando assim o caráter universitário do ensino superior brasileiro, como já vimos. Esse padrão de expansão resultou na privatização do ensino superior no sentido de que o predomínio da oferta de ensino superior no país é do setor privado.

Sob o Governo Lula houve um aprofundamento desse processo de privatização: em 1933 tínhamos 43,71% de matrículas nas IES privadas; na década de 70, quase três décadas depois, estava na proporção de 50,5% para o setor privado; em 1980 já pulou para 64,3% de participação das IES privadas nas matrículas totais, chegando no ano de 2002 a participação de 69,15%. Com o Governo Lula a razão chegou a 74,24% (presenciais e à distância) em 2010⁴⁴.

O crescimento se deu apesar dos sinais de claro esgotamento da expansão no setor privado. Esses sinais de esgotamento estavam expressos nos altos índices de ociosidade (30% das vagas) e de inadimplência (37,5% dos estudantes) que foram motivados pelas altas mensalidades e a falta de qualidade (DAVIES, 2012). Com a ajuda do estado, o setor privado conseguiu continuar crescendo e amenizou sua crise. O PROUNI, criado pela Medida Provisória nº 213/04 e convertida na Lei nº 11.096/2005, foi um importante passo neste sentido. O PROUNI foi diretamente negociado com os empresários do setor privado da educação. A proposta inicial do Governo era a oferta nas instituições privadas do correspondente à 25% das matrículas em bolsas integrais e gratuitas aos estudantes ingressantes pelo Programa em troca de isenções de tributos federais (IRPJ – Imposto de Renda da Pessoa Jurídica, COFINS – Contribuição para o Financiamento da Seguridade

⁴⁴ Dados retirados de Duhram (2003) e Inep (2012).

Social, PIS – Programa de Integração Social – e CSLL – Contribuição sobre o Lucro Líquido). A novidade do Prouni foi que também as instituições privadas com fins lucrativos, e não somente as sem fins lucrativos, poderiam agora ser beneficiadas com as isenções do governo. No fim, a proposta do Governo reduziu as exigências para menos de 5% em bolsas integrais gratuitas, mantendo-se a mesma isenção de impostos (ANDES-SN, 2007).

Além disso, com o PROUNI, instituições privadas oficialmente filantrópicas, como a Estácio de Sá, que em décadas de isenções e incentivos públicos acumularam um expressivo patrimônio e estavam em dificuldades de comprovar sua filantropia junto aos órgãos públicos, com o PROUNI, puderam contornar suas dificuldades com a justiça e também puderam mudar seu regime jurídico para entidades com fins lucrativos (sem perder os incentivos fiscais do governo garantidos com o PROUNI que ainda prevê uma exigência menor de destinação de receita para a filantropia).

Maiores entidades privadas de ensino do país segundo o Ministério da Educação, a Universidade Estácio de Sá vai aderir ao programa Universidade Para Todos (ProUni). É a primeira instituição com certificado de filantrópica a aderir ao ProUni e mudar seu regime jurídico, passando a ser considerada entidade com fins lucrativos.

[...] Ao se transformar em entidade com fins lucrativos, a Estácio poderá distribuir os lucros e remunerar os diretores, o que é proibido como filantrópica.

[...] A Estácio tem 42 unidades avançadas em seis estados e 130 mil alunos. A universidade oferece cursos nas áreas de ciências humanas e sociais, tecnológica e de saúde, em nível também de mestrado e doutorado. A sede fica no bairro do Rio Comprido, no Rio. (DIMENSTEIN, 2012).

Junto do Prouni, temos o Fundo de Financiamento ao Estudante de Ensino Superior (FIES), um Programa do Ministério da Educação (MEC) que sucedeu ao Programa de Crédito Educativo (CREDUC), como já vimos anteriormente. Em 2008, com mais de 40 mil alunos cadastrados, também foi criado o Cadastro de Informações da Educação Brasileira (CINEB), que cria um cadastro online de estudantes inadimplentes na educação paga⁴⁵. Nele, os estudantes devedores podem ser impedidos de mudarem de instituição e tem o crédito restringido na praça⁴⁶. Em 2009, em meio à crise econômica internacional, foi lançado o Programa de Melhoria do Ensino das Instituições de Educação Superior – Programa IES, que dispôs de orçamento de R\$ 1 bilhão aos empresários da educação. Esses programas materializam a noção do público não-estatal de Bresser Pereira⁴⁷, onde os setores público e

⁴⁵ Recomendamos que se acesse o site: <http://www.cineb.com.br/>

⁴⁶ No entanto, quanto aos empresários da educação, se devedores notórios de obrigações trabalhistas, previdenciárias ou se não conseguirem comprovar as bolsas que deveriam conceder em troca das isenções que recebem, não existe tal cadastro.

⁴⁷ Para mais detalhes ver: Bresser-Pereira (1995).

privado devem usufruir e concorrer igualmente pelos financiamentos públicos, desobrigando-se o estado de prover direitos essenciais, como a educação, e a encarando como mero serviço passível de ser mercantilizado. Mesmo conceito que norteia as Parcerias Público-Privadas expressas na Lei 11.709/2004. Todo esse apoio do estado criou um dos maiores mercados educacionais privados do mundo.

O mercado brasileiro de ensino está entre os dez maiores do mundo, com movimento estimado entre R\$ 53 bilhões e R\$ 55 bilhões por ano. Este valor considera apenas as mensalidades no ensino privado (básico e superior) e também o giro do mercado editorial (que engloba desde a venda de livros didáticos à produção dos sistemas de ensino). Estão fora da conta os desembolsos do governo na rede pública. (SETOR... 2012).

O capital estrangeiro se beneficiou também com uma política ofensiva para conquistar posições nesse mercado altamente patrocinado pelo estado.

[...] Segundo cálculo da consultoria Hoper, os estrangeiros já investiram R\$ 2,6 bilhões desde 2006, por meio dos grupos educacionais Laureate, DeVry, Whitney, Pearson e Santillana, além dos fundos de investimento Advent International, Capital Group e Cartesian Group. E os segmentos que mais têm atraído esse capital são o ensino superior, os sistemas de ensino (que oferecem material didático e metodologia estruturada para escolas) e o ensino a distância.

A consultoria calcula que empresas e fundos nacionais e estrangeiros dispõem hoje de R\$ 4,4 bi para investir em fusões e aquisições no Brasil. Em 2010, o setor já movimentou pelo menos R\$ 1,6 bi em fusões e aquisições, afirma Ryon Braga, da Hoper.

[...] Estão de olho no grande potencial de crescimento do mercado: são 7 milhões de pessoas formadas no ensino médio, mas sem acesso à universidade, afirma Braga. Mais 1 milhão engrossa esse grupo a cada ano, estima. E não faltam universidades para serem compradas. Existiam aqui 2.243 instituições privadas de ensino superior em 2009, com metade dos 7,4 milhões de vagas ociosa.

[...] Especialistas também apontam Anhanguera, Kroton, Estácio e SEB como consolidadoras do setor. São empresas de capital aberto, originalmente brasileiras, mas cujas ações pertencem majoritariamente ou em grande parte a fundos estrangeiros. Marcos Boscolo, sócio da KPMG Brasil, lembra que as quatro tinham em março R\$ 680 milhões em caixa. 'Este é um ano de retomada de aquisições no setor. Há dois fundos analisando ativos em contato conosco, um nacional e um estrangeiro'. (EDUCAÇÃO... 2012).

Desse modo, a seletividade social do sistema educacional, que distribui a educação de acordo com critérios de classe, raça e região do país, avança para a segmentação das IES entre centros de ensino e centros de pesquisa. O complemento de todo esse processo é o fortalecimento do ensino privado no país que trabalha na lógica da educação-mercadoria e não da educação-direito e que em regra não coaduna com o tripé universitário.

4 CONCLUSÃO

No trabalho apresentado podemos perceber, em linhas gerais, três movimentos de gênese-estrutura da educação superior brasileira que acompanhou os movimentos mais gerais do capitalismo.

O capitalismo não educou primeiro os servos, artesãos e camponeses medievais nas escolas e universidades para depois trazê-los às fábricas, mas sim simplesmente os expropriou e os disciplinou pela força bruta. De forma semelhante fez com o índio e o negro em países como o Brasil.

Somente sob a pressão da luta de classes (traduzida na aglomeração, organização e luta da classe operária nos países centrais do capitalismo do século XIX, como a Inglaterra), somada às necessidades de expansão do trabalho assalariado nas regiões urbano-industriais, é que a educação começou a ser de massa e começa a ser organizada em abrangentes sistemas educativos. Foi assim que a educação formal a muito custo saiu dos círculos restritos das camadas super-elitizadas da sociedade e ganhou cada vez mais o conjunto da sociedade, configurando-se aí um primeiro movimento de significação de gênese-estrutura no capitalismo e que formou/expandiu um primeiro sistema educativo.

No Brasil, isso se expressou tardiamente, somente na 1ª República, representando apenas um vislumbre do que se desenvolveu nos países centrais, pois durante toda a vigência do modelo agrário-exportador brasileiro, que vai da colonização ao fim da Primeira República na década de 30, a regra foi o caráter instável e residual da educação de base, encarada como mera preparação das elites ao ensino superior. O foco do estado (através do Governo Central) foi o ensino superior, onde o diploma universitário era encarado como peça rara, garantidora de privilégios e de distinção social.

Um segundo momento no capitalismo de expansão/reestruturação dos sistemas educativos surge no pós II Guerra Mundial. Aqui se aprofunda mais seu processo de massificação de um sistema educativo público e gratuito. O Brasil, com sua base capitalista pobre e na emergência de dar respostas para a nova fase urbano-industrial, se lança na construção de seu primeiro sistema educacional nacional e só aqui que começa a dar passos importantes no sentido da massificação da educação formal. Assim se inaugurou um sistema educacional de fato nacional, com o governo central atuando em todos os níveis de ensino e coordenando sua expansão e estruturação, mas que apesar dos grandes saltos que deu em termos de expansão e da introdução de algumas inovações no país, consolidou um sistema nacional de educação de caráter elitista/classista marcado ainda pela manutenção de uma

legião de excluídos do ensino formal que estavam expressos nos altos índices de analfabetismo e onde a indiferença das políticas públicas na educação básica foi substituída pelo alto grau de seletividade imposto a todo sistema.

Além disso, desde a origem, houve a consolidação de um sistema educacional nacional onde o público e o privado conviveriam, com o Estado tendo a liberdade para apoiar e subsidiar o ensino pago, enquanto o ensino público continuaria subfinanciado e em estado precário. Aqui, ao contrário do centro do sistema capitalista, não se conformava um sistema educacional dentro da emergência de um “Estado de Bem-Estar Social”, mas sim um sistema educacional dentro do projeto de um Estado cada vez mais autoritário.

Um terceiro momento de expansão/reestruturação se dá a partir da década de 70. Tornou-se inviável para a ordem capitalista manter sistemas educacionais públicos, gratuitos e com um alto grau de massificação. Era preciso mercantilizá-lo, transformá-lo em objeto de lucro, devido à necessidade de livrar o Estado dos significativos encargos sociais, tudo para que o rentismo tomasse conta das finanças públicas, e para que se avançasse na globalização econômica facilitada pelas novas tecnologias que iam se consolidando na produção, como a automação e a informatização. A queda da URSS e a restauração do capitalismo em países que expropriaram a burguesia (a exemplo da China) deu o impulso que faltava para a consolidação do novo paradigma, com a soberania econômica-política-cultural do capitalismo.

No Brasil, esse novo momento histórico tem como grande marco inaugural a dita “Reforma Universitária” de 1968 que selou o predomínio do capital internacional e de suas instituições internacionais (como o Banco Mundial) sobre o ensino superior brasileiro. Neste momento se impulsionou de forma acelerada a privatização, com o predomínio da oferta na educação privada, somada a disseminação de mecanismos internos de privatização nas instituições públicas, e se segmenta as IES entre um reduzido número delas voltadas à pesquisa, os chamados “centros de excelência”, e o restante voltado a uma formação aligeirada e barata, visando atender demandas imediatas por mão de obra. É dentro desse último período e das estratégias adotadas que se localizam as políticas de expansão promovidas pelos Governos Lula.

A democratização do ensino superior não se consolidou com a expansão empreendida pelos Governos Lula devido à permanência de fortes traços de seletividade social no sistema educacional; o avanço de formas de privatização que tiram a educação do âmbito do direito e a transformam em mercadoria e a expansão acabou resultando em uma oferta limitada e segmentada, onde a maioria da oferta tem entre seus objetivos a redução do custo aluno, uma

alta relação professor aluno e uma formação muitas vezes mais abreviada, estando assim, em claro contraste com os centros de excelência que desenvolvem o tripé universitário e existem em um número bem mais limitado.

Por fim, sugere-se nesta monografia que se aprofunde o estudo de três questões detectadas, mas que foi impossível aprofundar:

- a) a seletividade social do sistema educacional: é de grande relevância social procurar entender seus determinantes que podem englobar o financiamento destinado à educação, as condições de vida das crianças e da juventude, reformas curriculares, os tipos de políticas educacionais aplicadas e possíveis alternativas para se aumentar o acesso, o rendimento e a permanência do estudante;
- b) a segmentação das IES em centros de excelência e centros de ensino: acredita-se como sendo também de grande relevância o estudo do histórico dessa política que se origina em organismos internacionais, a exemplo do Banco Mundial, e como isso pode impactar na soberania da produção do conhecimento técnico-científico do país, se é capaz de provocar o direcionamento de pesquisas segundo interesses do grande capital ou criar mecanismos internos de privatização nas instituições públicas detentoras da maioria da pesquisa realizada no país;
- c) a privatização do ensino superior: acredita-se ser de relevância analisar esse fenômeno do ponto de vista da teoria econômica para entender sua relação com as reformas feitas nos Estados e Economias nacionais e a capacidade do setor privado educacional de valorização do capital e sua relação com o trabalho produtivo.

REFERÊNCIAS

16,2 milhões de brasileiros são extremamente pobres. **Revista Época**, 03/03/2011. Disponível em: <http://revistaepoca.globo.com/Revista/Epoca/0,,EMI230252-15228,00.html> Acessado em: 07/07/2011.

ABDALA, Vítor. IBGE: Diferença Salarial entre Homens e Mulheres Cresceu. **Exame.com**, 16/05/2012. Disponível em: <http://exame.abril.com.br/economia/brasil/noticias/ibge-diferenca-salarial-entre-homens-e-mulheres-cresceu> Acessado em: 20/05/2012.

AGRELA, Euclides De. Reforma Neoliberal do Estado. IN: INSTITUTO DE ESTUDOS LATINO-AMERICANO DE ESTUDOS SÓCIO-ECONÔMICOS – ILAESE. **Caderno de Debates 2: Neoliberalismo e Crise da Educação Pública**. São Paulo: ILAESE, 2005.

ALMEIDA NETO, Eduardo. **Brasil: Reforma ou Revolução?**. São Paulo: Cadernos Marxistas, 2000.

ALVARENGA, Darlan. Carga Tributária foi de 31,13% do PIB em 2010, diz Instituto. **Portal G1**, 03/03/2011. Disponível em: <http://g1.globo.com/economia/noticia/2011/03/carga-tributaria-foi-de-3513-do-pib-em-2010-diz-instituto.html> Acessado em: 24/03/2012.

ANTUNES, Cláudia. Redução das Desigualdades Ainda é Frágil, alerta IPEA. **Folha online**, 05/08/2011. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/poder/954883-reducao-da-desigualdade-ainda-e-fragil-alerta-ipea.shtml> Acessado em: 25/03/2012.

ANDRADE, Edinaldo. Menos Juros para Mais Alunos. **Revista Ensino Superior**: online. Disponível em: <http://revistaensinosuperior.uol.com.br/textos.asp?codigo=12792> Acessado em: 08/04/2012.

ANTUNES, Neuza M. B. O. **Políticas para a Educação a Distância: o Sistema Universidade Aberta do Brasil**. Cascavel, PR: UNIOESTE, 2011.

ANTUNES, Ricardo L. C.. **Adeus ao trabalho?** – Ensaio sobre as Metamorfoses e a Centralidade do Mundo do trabalho. 14. ed. São Paulo (SP): Cortez, 2010.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação e da Pedagogia: Geral e do Brasil**. 3 ed. – rev. e amp. – São Paulo: Moderna, 2010.

ARCARY, Valério. **Um Reformismo quase sem Reformas: Uma Crítica Marxista do Governo Lula em Defesa da Revolução Brasileira**. São Paulo: Editora Instituto José Luís e Rosa Sundermann, 2011.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DAS INSTITUIÇÕES DE PESQUISA TECNOLÓGICA - ABIPTI. Universidades, Instituições Públicas e Empresas Estatais Impulsionam Pedidos de Patentes. **Informativo ABIPTI**, Brasília, 8 a 10 de agosto de 2011 - Nº 1063 - Ano 11. Disponível em: http://www.cetec.br/FilePublic/Noticias/Noticia-NIT-31-data-10_08_2011.pdf Acessado em 07/04/2012.

AUDITORIA CIDADÃ DA DÍVIDA. **Números da dívida: Os 2 primeiros meses de 2004.** Boletim da Auditoria Cidadã da Dívida, Nº 10, 10/04/2004. Disponível em: <http://www.divida-auditoriacidadada.org.br/boletins/Boletim10.doc>. Acessado em: 24/03/2012.

AVANCINI, Marta. Corrida Pela Inclusão. **Revista Ensino Superior**: online. Disponível em: <http://revistaensinosuperior.uol.com.br/textos.asp?codigo=12125>. Acessado em: 07/04/2012.

BAHIA EM FOCO. Governo Pode Zerar Municípios Sem Biblioteca Até Junho de 2010. **Portal da Cultura**, 23/11/2009. Disponível em: <http://www.cultura.gov.br/site/2009/11/23/governo-pode-zerar-municipios-sem-biblioteca-ate-junho-de-2010/> Acessado em: 04/04/2012.

BANCO CENTRAL DO BRASIL. **Quadro 35.** Disponível em: <http://www.bcb.gov.br/ftp/NotaEcon/NI201112pfp.zip> Acessado em: 24/03/2012.

Quadros 51 e 51-A. Disponível em: <http://www.bcb.gov.br/ftp/NotaEcon/NI201112sep.zip> Acessado em: 24/03/2012.

BANCO CENTRAL DO BRASIL. **Série Histórica do Balanço de Pagamentos – Anual.** Disponível em: <http://www.bcb.gov.br/?SERIEBALPAG> Acessado em: 07/07/2011.

BANCO MUNDIAL. **La Enseñanza Superior: Las Lecciones Derivadas de la Experiencia.** Banco Mundial – 1995. Disponível em: <http://firgoa.usc.es/drupal/files/010-1344Sp.pdf> Acessado em: 24/03/2012.

BARBOUR, Ana M.; CHRISPINIANO, José. Produtivismo, Corrupção da Ciência e Controle do Trabalho. **Revista ADUSP**, outubro 2009. Disponível em: http://www.adusp.org.br/files/revistas/45/r45_a07.pdf Acessado em: 07/04/2012.

BAUNGARTNER, Roberto. Democratização do Acesso à Cultura. **Portal Cultura e Mercado**, 15/06/2011. Disponível em: <http://www.culturaemercado.com.br/pontos-de-vida/democratizacao-do-acesso-a-cultura/> Acessado em: 07/04/2012.

BIANCHETTI, Lucídio; VALLE, Ione R.. Produtivismo Acadêmico e Decorrências às Condições de Vida/Trabalho de Pesquisadores Brasileiros e Europeus. **Associação Nacional de Política e Administração da Educação - ANPAE.** Disponível em: <http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0301.pdf> Acessado em: 07/04/2012.

BOSI, Antonio De Pádua. Feios, Sujos e Malvados: Intensificação do Trabalho Docente e Produtividade Acadêmica. **Revista Universidade e Sociedade**, Ano XX – nº 47 – fevereiro de 2011. Brasília: ANDES-SN. Pág. 133-148.

BRANDÃO, Marisa. O Governo Lula e a Chamada Educação Profissional Tecnológica. **Revista de Educação Técnica e Tecnológica de Ciências Agrícolas**, Vol. 1, Nº 1, 2010. Seropédica: EDUR, 2010.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: Texto constitucional promulgado em 05 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas

Constitucionais nº 1/92 a 53/2006 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão nº 1 64/94. – Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2007.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto 5.622**, de 19 de dezembro de 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/decreto/D5622.htm Acessado em: 04/07/2012.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia Para Assuntos Jurídicos. **Decreto 5.800**, de 8 de junho de 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm Acessado em: 13/05/2012.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia Para Assuntos Jurídicos. **Decreto 6.095**, de 24 de abril de 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6095.htm Acessado em: 13/05/2012.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia Para Assuntos Jurídicos. **Decreto 6.096**, de 24 de abril de 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm Acessado em: 13/05/2012.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia Para Assuntos Jurídicos. **Decreto 7.232**, de 19 de julho de 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7232.htm Acessado em: 13/05/2012.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia Para Assuntos Jurídicos. **Decreto 7.233**, de 19 de julho de 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7233.htm Acessado em: 13/05/2012.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia Para Assuntos Jurídicos. **Decreto 7.234**, de 19 de julho de 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7234.htm Acessado em: 13/05/2012.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia Para Assuntos Jurídicos. **Lei 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm Acessado em: 13/05/2012.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia Para Assuntos Jurídicos. **Lei 10.260**, de 12 de julho de 2001 – Conversão da Medida Provisória 2.094-28 de 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/LEIS_2001/L10260.htm Acessado em: 13/05/2012.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia Para Assuntos Jurídicos. **Lei 10.861**, de 14 de abril de 2004 – Conversão da Medida Provisória 147 de 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.861.htm Acessado em: 13/05/2012.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia Para Assuntos Jurídicos. **Lei 10.973**, de 02 de dezembro de 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.973.htm Acessado em: 13/05/2012.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia Para Assuntos Jurídicos. **Lei 11.079**, de 30 de dezembro de 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/111079.htm Acessado em: 13/05/2012.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia Para Assuntos Jurídicos. **Lei 11.096**, de 13 de janeiro de 2005 – Conversão da Medida Provisória 213 de 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/Lei/L11096.htm Acessado em: 13/05/2012.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia Para Assuntos Jurídicos. **Lei 12.349**, de 15 de dezembro de 2010 – Conversão da Medida Provisória 495 de 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12349.htm Acessado em: 13/05/2012.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. O Público Não-Estatal. **Folha de São Paulo**, 13/08/1995. Disponível em: <http://bresserpereira.org.br/view.asp?cod=743> Acessado em: 08/04/2012.

BRIGÍDO, Carolina. PNUD: Brasil tem 3ª Pior Distribuição de Renda. **Jornal O Globo**, 22/07/2010. Disponível em: <http://oglobo.globo.com/economia/pnud-brasil-tem-3-pior-desigualdade-do-mundo-2975390>. Acessado em 26/03/2012.

CAMACHO, Karen. 10% mais Ricos do Brasil Detém 75% da Riqueza, diz IPEA. **Folha online**, de 15 de maio de 2008. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/folha/dinheiro/ult91u402034.shtml> Acessado em: 04/07/2012.

CAÔN, Giovana F.; FRIZZO, HELOÍSA C. F. **Acesso, Equidade e Permanência no Ensino Superior: Desafios para o Processo de Democratização da Educação no Brasil**. Disponível em: http://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/vertentes/v.%2019%20n.%202/Resumo-Abstract_Giovana_e_Heloisa.pdf Acessado em: 09/07/2012.

CARCANHOLO, Marcelo Dias. Inserção Externa e Vulnerabilidade da economia Brasileira no Governo Lula. IN: **Os Anos Lula: Contribuições para um Balanço Crítico 2003-2010**. Rio de Janeiro: Garamond, 2010. Pág. 109-132.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ática, 2002.

_____. A Universidade Pública sob Nova Perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, Nº 24, Set/Out/Nov, 2003.

CISLAGHI, Juliana F.. Precarização e Superexploração do Trabalho Docente: A Expansão das Matrículas e o Aumento da Relação Professor/Aluno. **Revista Universidade e Sociedade**, Ano XX, nº 47, fevereiro de 2011. Brasília: ANDES-SN. Pág. 165-174.

CISLAGHI, Juliana F.; SILVA, Matheus T. Da. Plano Nacional de Assistência Estudantil e a Expansão de Vagas nas Universidades Federais: Abrindo o Debate. In: ENCONTRO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO E MARXISMO, V, 2011, UFSC, Florianópolis. **Anais**. Disponível em: http://www.5ebem.ufsc.br/trabalhos/eixo_09/e09d_t011.pdf Acessado em 07/04/2012.

COLON, Leandro. Brasil Tem 3º Índice de Desigualdade do Mundo. **Portal Estadão**, 23 de julho de 2010. Disponível em: <http://www.estadao.com.br/noticias/geral,brasil-tem-3-pior-indice-de-desigualdade-no-mundo,585341,0.htm> Acessado em: 04/07/2012.

COMARELLA, Rafaela Lunardi. **Educação Superior a Distância: Evasão Discente**. Dissertação (Mestrado em Engenharia e Gestão do Conhecimento) – Centro Tecnológico, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2009.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR - CAPES. **Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPG 2011-2020**. Vol. 1. Brasília: CAPES, 2010.

COTRIM, Gilberto. **História Global: Brasil e Geral**. 6. ed. reform. São Paulo: Saraiva, 2002.

CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade temporã**. 2. Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

DAVIES, Nicholas. **Renúncia fiscal para as IES privadas: onde o pau não vai comer**. Sindicato Nacional dos Docentes do Ensino Superior – ANDES-SN. Disponível em: antigo.andes.org.br/nicholasaandes.doc Acessado em: 08/04/2012.

DEMIER, Felipe. A lei do desenvolvimento desigual e combinado de Leon Trotsky e a intelectualidade brasileira: breves comentários de uma relação pouco conhecida. **Scribd.com**. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/45268930/Felipe-Demier-A-lei-do-desenvolvimento-desigual-e-combinado-de-Leon-Trotsky-e-a> Acessado em: 08/07/2011.

_____. **Do Movimento Operário Para a Universidade: Leon Trotsky e os Estudos Sobre o Populismo Brasileiro**. Dissertação (Mestrado em História) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Centro de Estudos Gerais, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2008.

DEPARTAMENTO INTERSINDICAL DE ESTATÍSTICA E ESTUDOS SÓCIOECONÔMICOS – DIEESE. **A Situação do trabalho na Primeira Década dos Anos 2000**. São Paulo: DIEESE, 2012.

DIAS, Edmundo Fernandes. As Reformas Neoliberais na Educação. IN: INSTITUTO DE ESTUDOS LATINO-AMERICANO DE ESTUDOS SÓCIO-ECONÔMICOS – ILAESE. **Caderno de Debates 2: Neoliberalismo e Crise da Educação Pública**. São Paulo: ILAESE, 2005.

DIMENSTEIN, Gilberto. Universidade Estácio de Sá Adere ao Prouni e Deixa de Ser Filantrópica. **Folha online**. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/folha/dimenstein/noticias/gd290904a.htm> Acessado em: 20/05/2012.

DINIZ, Maria Ieda Costa. **Relatório de Consultoria:** Consolidação dos dados acadêmicos, orçamentários e de pessoal referentes aos acordos de metas do programa de Apoio a Planos de Reestruturação das Universidades – REUNI. Disponível em: http://www.andifes.org.br/index.php?option=com_docman&task=doc_details&gid=495&Itemid=27 Acessado em: 07/07/2012.

DURHAM, Eunice R. **Educação Superior, Pública e Privada.** Disponível em: <http://www.schwartzman.org.br/simon/desafios/7superior.pdf> Acessado em: 04/07/2011

EDUCAÇÃO Atrai Investidor Estrangeiro. **Portal Aprendiz**, 17/08/2010. Disponível em: <http://aprendiz.uol.com.br/content/fricoslefr.mmp> Acessado em 08/04/2012.

EXEL, Fernando. Nunca Antes na História Desse País... **Revista Exame**, Agosto de 2011, Ano 14, Nº 723A. São Paulo: Editora 3, 2011. Página 40.

FEDERAÇÃO NACIONAL DOS FARMACÊUTICOS – FENAFAR. Instituições Públicas Dominam Ranking de Patentes no Brasil. **Portal da FENAFAR.** Disponível em: <http://www.fenafar.org.br/portal/patentes/71-patentes/995-instituicoes-publicas-dominam-ranking-de-patentes-no-brasil.html> Acessado em: 07/04/2012.

FERNANDES NETO, Edgar. As Reformas Neoliberais na Educação. IN: INSTITUTO DE ESTUDOS LATINO-AMERICANO DE ESTUDOS SÓCIO-ECONÔMICOS – ILAESE. **Caderno de Debates 2: Neoliberalismo e Crise da Educação Pública.** São Paulo: ILAESE, 2005.

FERNANDES, Florestan. **A Universidade Brasileira: Reforma ou Revolução?.** 2. ed. rev. e ampl. São Paulo: Alfa-Omega, 1979.

FERREIRA, Jorge; REIS FILHO, Daniel Aarão. **História das Esquerdas no Brasil.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

FERREIRA, Emanuel L.. A Reforma Universitária do Governo Lula. In: ENCONTRO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO E MARXISMO, V, 2011, UFSC, Florianópolis. **Anais...** Disponível em: http://www.5ebem.ufsc.br/trabalhos/eixo_09/e09a_t002.pdf Acessado em: 11/07/2012.

FONDO MONETARIO INTERNACIONAL – FMI. **Perspectivas de La Economía Mundial, Septiembre 2011.** FMI – 2011. Disponível em: <http://www.imf.org/external/spanish/pubs/ft/weo/2011/02/pdf/texts.pdf> Acessado em: 27/03/2012.

FÓRUM NACIONAL DE PRÓ-REITORES DE ASSUNTOS ESTUDANTIS E COMUNITÁRIOS – FONAPRACE. **Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das Universidades Federais Brasileiras.** Agosto de 2011. Disponível em: <http://www.fonaprace.andifes.org.br/index.php?option=comphocadownload&view=category&id=1:nacional&Itemid=69> Acessado em: 14/04/2012.

FURTADO, Celso. **Formação Econômica do Brasil.** Brasília (DF): Ed. Univ. de Brasília, 1963.

GENTILI, Pablo. Três Teses sobre a Relação de Trabalho e Educação em Tempos Neoliberais. In: LOMBARDI, José Claudinei, SAVIANI, Demerval ; SANFELICE, José Luis (Org.). **Capitalismo, trabalho e educação**. 3 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

GODEIRO, Nazareno. A Economia Brasileira e os 8 Anos do Governo Lula. **Issuu**, estudo marxista, 15/01/2011. Disponível em: http://issuu.com/estudomarxista/docs/artigo_correo_internacional_economia_brasileira Acessado em: 08/04/2012

GOLDMANN, Lucien. **Dialética e cultura**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

GOMES, Magno F.. Avaliação e Natureza Administrativa das Instituições de Ensino Superior. **Ensaio**: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 18, n. 68, p. 589-610, jul./set. 2010.

GONÇALVES, José S. Reprimarização ou Desindustrialização da Economia Brasileira: uma leitura a partir das exportações para o período 1997-2010. **Portal IEA**, 15/12/2011. Disponível em: <http://www.iea.sp.gov.br/out/LerTexto.php?codTexto=12256> Acessado em 25/03/2012.

GONÇALVES, Reinaldo. Desempenho Macroeconômico em Perspectiva Histórica. IN: **Os Anos Lula – Contribuições para Um Balanço Crítico 2003-2010**. Rio de Janeiro: Garamond, 2010. Pág. 161-180.

GOULART, Nathalia. Universalizar Pré-Escola e Ensino Médio ainda é Desafio. **Portal da Revista Veja**, 08/09/2010. Disponível em: <http://veja.abril.com.br/noticia/educacao/universalizar-pre-escola-e-ensino-medio-ainda-e-desafio>. Acessado em: 06/04/2012.

GUZZO, Raquel S. L.; EUSEBIOS FILHO, Antônio. Desigualdade social e sistema educacional brasileiro: a urgência da educação emancipadora. **Escritos sobre Educação**, v. 4, nº 2, Ibirité, dez 2005.

HADDAD, Sérgio. Educação e Exclusão. **Portal do Le Monde Diplomatique Brasil**, 04/05/2009. Disponível em: <http://www.diplomatique.org.br/artigo.php?id=197&PHPSESSID=c0ab66532f5110adcf4eb35886c46b89> Acessado em 06/04/2012.

HARNIK, Simone. Saiba Qual é a Diferença entre Faculdade, Centro Universitário e Faculdade. **Portal UOL**, 09/03/2010. Disponível em: http://vestibular.uol.com.br/ultnot/2010/03/09/faculdade_centro_universitario_universidade.jhtm?action=print Acessado em: 04/07/2012.

HERNANDEZ, Martin. **O Veredicto da História. Rússia, China e Cuba**: da revolução social à restauração capitalista. São Paulo: Sundermann, 2008.

IANNI, Octavio. **O colapso do populismo no Brasil**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. **Investimentos Públicos em Educação.** Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/estatisticas-gastoseduacao> Acessado em: 06/07/2012.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. **Resumo Técnico:** Censo Nacional da Educação Superior – 2010. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2012.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. **Sinopses Estatísticas do Ensino Superior 1995-2010.** Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse> Acessado em: 07/07/2011.

INSTITUTO PESQUISA ECONÔMICA APLICADA – IPEA. **PNAD 2009 -** Primeiras análises: Situação da educação brasileira - avanços e problemas. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/comunicado/101118_comunicadoipea66.pdf Acessado em: 07/07/2011.

ITAÚ Lucra R\$ 13,3 bi em 2010 e Bate Recorde do Setor Bancário. **Folha online,** 22/02/2011. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/mercado/879190-itauc-lucra-r-133-bi-em-2010-e-bate-recorde-do-setor-bancario.shtml> Acessado em 26/03/2012.

JUNGBLUT, Cristiane. Ipea: 10% mais ricos têm 75% da renda do país e pobres pagam mais impostos. **Jornal O Globo,** 16/05/2008. Disponível em: http://oglobo.globo.com/economia/mat/2008/05/15/ipea_10_mais_ricos_tem_75_da_renda_d_o_pais_pobres_pagam_mais_impostos-427392818.asp Acessado em 07/07/2011.

LEFEBVRE, Henri. **Lógica Formal, Lógica Dialética.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1975.

LEHER, Roberto. ‘Fast Delivery’ Diploma: A Feição da Contrarreforma da Educação Superior. **Revista Carta Maior.** Disponível em: http://www.cartamaior.com.br/templates/colunaImprimir.cfm?coluna_id=3504 Acessado em: 06/04/2012.

LENIN, Vladimir Ilitch. **A Revolução Proletária e o Renegado Kautsky.** Disponível em: <http://www.marxists.org/portugues/lenin/1918/renegado/cap02.htm> Acessado em: 24/03/2012.

_____. **O Imperialismo:** Fase Superior do Capitalismo. São Paulo: Global, 1985.

LIBÂNEO, José Carlos et. al.. **Educação Escolar:** Políticas, Estrutura e Organização. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LIMA, Kátia. Precarização e Intensificação: As Novas Faces do Trabalho Docente no Brasil. **Revista Universidade e Sociedade,** Ano XX, nº 47, fevereiro de 2011. Brasília: ANDES-SN. Pág. 149-158.

LIMA, Kátia et. al.. Políticas Públicas De “Democratização” Da Educação Superior No Governo Lula: Enem, Prouni, Reuni. In: ENCONTRO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO E

MARXISMO, V, 2011, UFSC, Florianópolis. **Anais...** Disponível em: http://www.5ebem.ufsc.br/trabalhos/eixo_09/e09a_t002.pdf Acessado em: 11/07/2012.

LISBOA, Camila. A Juventude Tem Direito ao Futuro. **REVISTA R**, agosto de 2010, São Paulo, p. 12-19.

MADURO JR., Paulo R. **Taxas de Matrícula e Gastos com Educação no Brasil**. Dissertação (Mestrado em Economia) – Escola de Pós-Graduação em Economia, Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 2007.

MANCEBO, Deise. Reforma Universitária: Reflexões sobre a Privatização e a Mercantilização do Conhecimento. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 88, p. 845-866, Especial - Out. 2004

MANDEL, Ernest. **O capitalismo tardio**. São Paulo: Abril Cultural, 1982.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

MARX, Karl; ENGLES, Friedrich. **Obras Escolhidas**. São Paulo (SP): Alfa-Omega, 1981. 3v.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Plano Plurianual 2008-2011**: Relatório de Avaliação. Ano Base 2010. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO: Brasília, 2011.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Portaria N° 807**, de 18 de junho de 2010. Acessado em: <http://reitoria.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2012/01/1-Portaria-MEC-807-18-junho-2010.pdf> Acessado em: 05/04/2012.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – Reuni 2008 – Relatório de Primeiro Ano**. Ministério da Educação, 2009.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Referenciais Orientadores para os Bacharelados Interdisciplinares e Similares**. Ministério da Educação, 2010.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **REUNI: Diretrizes Gerais**. Ministério da Educação, 2007.

MOÇO, Anderson. Plano Nacional de Educação (PNE) 2011-2010. **Revista Nova Escola**. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/politicas-publicas/legislacao/pne-plano-nacional-de-educacao-537431.shtml> Acessado em 07/04/2012.

MORAN, Josué Manuel. Questionamentos legais para o avanço dos referenciais de qualidade em EaD. **Revista Digital da CVA**, Volume 5, Número 17, Julho de 2008.

MORENO, Nahuel. **Lógica Marxista e Ciências Modernas**. São Paulo: Editora Sundermann, 2007.

_____. **Os Governos de Frente Popular na História**. São Paulo: Editora Sundermann, 2005.

_____. **As Revoluções do Século XX**. São Paulo: Instituto José Luiz e Rosa Sundermann, 2003.

_____. **Cuatro Tesis sobre La Colonizacion Espanola e Portuguesa en América**. Disponível em: http://www.marxists.org/espanol/moreno/obras/01_nm.htm Acessado em: 07/04/2012.

NOGUEIRA, Fernanda. País Perde R\$ 9 bilhões com Evasão no Ensino Superior, Diz Pesquisador. **Portal G1**, 07/02/2011. Disponível em: <http://g1.globo.com/vestibular-e-educacao/noticia/2011/02/pais-perde-r-9-bilhoes-com-evasao-no-ensino-superior-diz-pesquisador.html> Acessado em: 06/04/2012.

NOTAS Médias do ENEM 2010 dos alunos concluintes do Ensino Médio Regular por Escola: Grupo com mais de 75% de Taxa de Participação. Disponível em: http://estaticog1.globo.com/2011/09/11/MEDIA_GRUPO_1_MUNICIPIOS.pdf Acessado em: 06/07/2012.

NOVACK, George. **A Lei do desenvolvimento desigual e combinado das sociedades**. Ed. Rabisco, 1988.

NOVO PORTAL UAB. Disponível em: <http://uab.capes.gov.br/> Acessado em: 04/07/2012.

NUNES, Branca. Verdades e Mentiras da Educação Superior. **Revista Veja**, 08/11/2011. Disponível em: <http://veja.abril.com.br/noticia/brasil/verdades-e-mentiras-do-censo-da-educacao-superior> Acessado em 07/04/2012.

OLIVEIRA, Ariovaldo U. de. A Questão Agrária no Brasil: Não Reforma e Contrarreforma Agrária no Governo Lula. IN: **Os Anos Lula** – Contribuições para Um Balanço Crítico 2003-2010. Rio de Janeiro: Garamond, 2010. Pág. 287-328.

OLIVEIRA, Francisco de. **Crítica à razão dualista: o ornitorrinco**. São Paulo (SP): Boitempo, 2003.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO – OCDE. **Panorama da Educação 2011**: OCDE Nota para o Brasil. Disponível em: http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/estatisticas_educacionais/ocde/education_at_a_glance/eag_2011_resumo_tecnico_brasil.pdf. Acessado em: 06/04/2012.

ORÇAMENTO Geral da União – 2010 – Total R\$ 1,414 Trilhão. **Auditoria Cidadã da Dívida**. Disponível em: http://www.divida-auditoriacidada.org.br/config/artigo.2011-03-02.0541123379/document_view. Acessado em: 24/03/2012.

PALOCCI Entrega Explicações sobre Enriquecimento à Procuradoria. **Folha online**, 27/05/2011. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/poder/921990-palocci-entrega-explicacoes-sobre-enriquecimento-a-procuradoria.shtml> Acessado em 26/03/2012.

PILETTI, Nelson; PILETTI, Claudino. **História da Educação**. 7 ed. São Paulo: Editora Ática, 2010.

PIMENTEL, Carolina. **Maioria dos Miseráveis Brasileiros é Jovem, Negra e Nordestina. Agência Brasil – Empresa Brasil de Comunicação.** Disponível em: <http://agenciabrasil.etc.com.br/noticia/2011-05-03/maioria-dos-miseraveis-brasileiros-e-jovem-negra-e-nordestina> Acessado em: 06/072012.

POBRES Pagam mais Impostos do que Ricos. **Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA.** Disponível em: http://www.ipea.gov.br/005/00502001.jsp?ttCD_CHAVE=382 Acessado em: 24/03/2012.

POERNER, Arthur J. **O Poder Jovem: História da Participação Política dos Estudantes Brasileiros.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

PORTAL DO EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO – ENEM. Disponível em: <http://www.enem.inep.gov.br> Acessado de 04 à 08/07/2012.

PORTAL DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Apresentação do PNAES.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=607&id=12302&option=com_content&view=article Acessado de 04 à 08/07/2012.

PORTAL DO PROGRAMA UNIVERSIDADE PARA TODOS. Disponível em: <http://prouniportal.mec.gov.br/> Acessado em: 04/07/2012.

PORTAL DO SISTEMA DE SELEÇÃO UNIFICADO – SISU. Disponível em: <http://sisu.mec.gov.br> Acessado de 04 à 08/07/2012.

PORTAL DA TRANSPARÊNCIA NOS RECURSOS PÚBLICOS FEDERAIS. Disponível em: <http://www.portaltransparencia.gov.br/> Acessado de 04 à 08/07/2012.

PORTARIA Nº 582, de 14 de maio de 2008. Disponível em: http://www.posalim.ufpr.br/Regimento/PORTARIA_582-MEC_REUNI.htm Acessado em: 07/07/2012.

PRADO JUNIOR, Caio. **Historia econômica do Brasil.** 37a ed. São Paulo: Brasiliense, 1967.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO – PNUD. **Relatório de Desenvolvimento Humano 2010.** Disponível em: http://hdr.undp.org/en/media/HDR_2010_PT_Complete_reprint.pdf Acessado em: 07/07/2011.

PROGRAMA NACIONAL POR AMOSTRAGEM DE DOMICÍLIOS – PNAD. **Síntese de Indicadores 2009.** Disponível em: http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2009/pnad_sintese_2009.pdf Acessado em: 07/07/2011.

QUEIROZ, Viviane de. As Políticas do Banco Mundial para o Ensino Superior na América Latina: Diversificação das IFES e dos Cursos e Diversificação das Fontes de Financiamento. In: ENCONTRO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO E MARXISMO, V, 2011, UFSC, Florianópolis. **Anais...** Disponível em: http://www.5ebem.ufsc.br/trabalhos/eixo_09/e09c_t004.pdf Acessado em: 06/04/2012.

REPRIMARIZAÇÃO faz Economia Brasileira Retroceder. **IHU online**. Disponível em: http://www.ihuonline.unisinos.br/index.php?option=com_content&view=article&id=3405&secao=338 Acessado em: 25/03/2012.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da educação brasileira: a organização escolar**. 21 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

ROMANELLI, Otaíza De Oliveira. **História da Educação no Brasil (1930/1970)**. 35 ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

RUIZ, Ellen. Exigimos nosso direito à poesia. **REVISTA R**, agosto de 2010, São Paulo, p. 40-45.

SANCHEZ, Fabio. **Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância**. 4 ed. São Paulo: Instituto Monitor, 2008

SCIMAGO INSTITUTIONS RANKING – SIR. **World Report 2010: Global Ranking**. Disponível em: http://www.scimagoir.com/pdf/sir_2010_world_report_002.pdf Acessado em: 14/08/2012.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA - SEED. **Referências de Qualidade para a Educação Superior a Distância**. Brasília: Ministério da Educação, 2007.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA – SETEC. **Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia**. Brasília: Ministério da Educação, 2010.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA – SETEC. **Concepção e Diretrizes dos Institutos Federais**. Brasília: Ministério da Educação, 2011.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR – SESU. **Chamada Pública MEC/SESu Nº 08/2007 – REUNI**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/minutareuni.pdf> Acessado em: 07/08/2012.

SETOR de educação privada atrai investimento estrangeiro e já movimenta quase R\$ 2 bilhões. **Jornal O Globo**. Disponível em: <http://oglobo.globo.com/economia/setor-de-educacao-privada-atrai-investimento-estrangeiro-ja-movimenta-quase-2-bilhoes2965629#ixzz1rUraCfJ2> Acessado em: 08/04/2012.

SGUISSARDI, Valdemar. Universidade Pública Estatal: Entre o Público e o Privado/Mercantil. **Revista Educação e Sociedade**, vol. 26, n. 90, Jan./Abr. 2005. Campinas: Cedes. Pág. 191-222. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n90/a09v2690.pdf> Acessado em: 08/04/2012.

SILVA, Tânia M. A. da. A Expansão Universitária através da IFETIZAÇÃO das escolas Técnicas e os Programas de Qualificação Profissional para Jovens e Adultos (Reorganização do Capital em Tempos de Crise). In: ENCONTRO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO E MARXISMO, V, 2011, UFSC, Florianópolis. **Anais...** Disponível em: http://www.5ebem.ufsc.br/trabalhos/eixo_03/e03b_t008.pdf Acessado em: 08/04/2012.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis; SGUISSARDI, Valdemar. **Novas faces da educação superior no Brasil**. 2. ed. rev. São Paulo: Bragança Paulista: 2001.

SIMIONI, Mônica. Distribuição da Renda é Desenvolvimento. **Revista Desafios do Desenvolvimento**, Fevereiro/Março 2010. Disponível em: <http://desafios2.ipea.gov.br/sites/000/17/edicoes/60/pdfs/rd60not05.pdf> Acessado em 26/03/2012.

SINDICATO NACIONAL DOS DOCENTES NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR – ANDES-SN. **Pela Liberdade de Sindicalização dos Docentes das Instituições Particulares de Ensino Superior**. Cadernos ANDES. Janeiro/2007 – Ano 2007. Brasília: ANDES, 2007.

SOARES et al. REUNI e as Fontes de Financiamento das Universidades Federais Brasileiras. In: ENCONTRO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO E MARXISMO, V, 2011, UFSC, Florianópolis. **Anais...** Disponível em: http://www.inpeau.ufsc.br/wp/wp-content/BD_documentos/coloquio9/IX-1121.pdf Acessado em 07/04/2012.

SOUZA, Josias de. Medida Provisória do PROUNI Cria o “Promamata”. **Folha de São Paulo**. Disponível em: http://www2.unafisco.org.br/publicar/principal/texto_noticias.php?ID=3801 Acessado em: 08/04/2012.

TAUTZ, Carlos et al. O BNDES e a Reorganização do Capitalismo Brasileiro: Um Debate Necessário. IN: **Os Anos Lula – Contribuições para Um Balanço Crítico 2003-2010**. Rio de Janeiro: Garamond, 2010. Pág. 249-286.

TAXA de Analfabetismo Cai 1,8% em Cinco Anos no Brasil, Mostra PNAD. **Portal G1**, 08/09/2010. Disponível em: <http://g1.globo.com/vestibular-e-educacao/noticia/2010/09/taxa-de-analfabetismo-cai-18-em-cinco-nos-no-brasil-mostra-pnad.html> Acessado em: 06/04/2012.

TEATINI, João C. **Gestão e Políticas no Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB**. IN: Seminário de Pesquisa em EaD: Experiências e Reflexões. Universidade Federal de Santa Catarina, 2012.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação Superior no Brasil: Análise e Interpretação de sua Evolução até 1969**. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1989.

TESOURO NACIONAL. **Despesa da União por Grupo**. Disponível em: http://www.tesouro.fazenda.gov.br/contabilidade_governamental/execucao_orcamentaria_do_GF/Despesa_Grupo.xls Acessado em: 24/03/2012.

TOMMASI, Livia De; WARDE, Mirian J.; HADDAD, Sérgio (organizadores). **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

TONEGUTTI, Claudio Antônio. Ensino à Distância no Brasil: Aspectos da realidade para Estudantes e Docentes. **Revista Universidade e Sociedade**, Ano XIX, nº 45, janeiro de 2010. Brasília: ANDES-SN. Pág. 51-72.

TRIBUNAL DE CONTAS DA UNIÃO – TCU. **Relatório de Auditoria Operacional: Programa Universidade para Todos (PROUNI) e Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES)**. Brasília: TCU, 2009.

TROGO, Glória. O abismo entre e a pobreza e a educação. **REVISTA R**, agosto de 2010, São Paulo, p. 20-25.

TROTSKY, Leon. **História da Revolução Russa**. São Paulo: Editora Sundermann, 2007.

XANGAI Lidera Ranking do PISA; Brasil Segue Atrás no Estudo da OCDE. **Portal UOL**, 07/12/2010. Disponível em: <http://noticias.terra.com.br/educacao/noticias/0,,OI4831172-EI8266,00-Xangai+lidera+ranking+do+Pisa+Brasil+segue+atras+no+estudo+da+OCDE.html>
Acessado em: 04/07/2012.

ZAGO, Nadir. Do Acesso à Permanência no Ensino Superior: Percorso de Estudantes das Camadas Populares. **Revista Brasileira de Educação**, vl. 11, Nº 32, mai/ago 2006.