



MASSIFICAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO: UM MODELO DE PRIVATIZAÇÃO A PARTIR DOS PROGRAMAS FIES E PROUNI

Denise Ribeiro de Almeida –
deniserib@gmail.com –
Universidade Federal da Bahia - EAUFBA

Leonardo Ribeiro de Almeida –
leoribal@gmail.com –
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - CCJP

Antônio Raimundo Cardoso Teixeira Filho –
antonior79@gmail.com –
Universidade Federal da Bahia - EAUFBA

RESUMO:

O artigo tem como questão norteadora - **De que maneira o FIES e o PROUNI favorecem à massificação do ensino superior privado no Brasil?** – e seu pressuposto é de que estes programas estimulam a massificação da oferta de ensino superior no país com o fortalecimento das IES privadas em detrimento das IES públicas. Metodologicamente, fez-se análise documental da legislação setorial e documentos oficiais. Por ser um ensaio teórico, sugere-se que lhe seja dada sequência, através de análises de experiências de IES privadas, bem como com estudantes beneficiários dos programas. Os resultados permitem que se conclua que a mudança do patrimonialismo para o gerencialismo influenciou o segmento da educação superior, contexto que levou a mudanças que visaram garantir a obtenção de resultados financeiros pelas IES privadas e a maior produtividade do setor. Conclui-se ainda que esta opção apresenta similaridades ao vivenciado em países da América Latina e Leste Asiático, que optaram por promover a inserção social em massa no ensino superior, priorizando a concessão de estímulos financeiros às IES privadas. Verifica-se a necessidade de maior rigor e controle no FIES e PROUNI, de forma que tenham menores ônus sociais e superem o viés da concessão de financiamentos. Ou seja, para além do ingresso do estudante é fundamental um modelo que permita sua fixação na IES até a conclusão do curso superior, situação que favorece sua colocação em postos de trabalho de maior remuneração.

PALAVRAS-CHAVE: Massificação do Ensino Superior brasileiro. FIES. PROUNI.

1. INTRODUÇÃO

Considera-se, em consonância com Dourado e Oliveira (1999), Chauí (2001), Santos (2005) e Oliveira (2009), que o modelo de neoliberalismo adotado no Brasil após 1995 conduz ao esvaziamento do espaço de atuação do Estado no que se refere ao processo de operacionalização de diferentes políticas públicas, até então, tradicionalmente, sob sua responsabilidade, dentre elas, aquelas voltadas ao ensino superior. Assim, a consolidação das práticas neoliberais no país, propicia o crescimento do segmento privado no ensino superior, crescimento este que se dá com a crescente transferência da responsabilidade de oferta em massa deste nível educacional para as instituições de ensino superior (IES) privadas, em nome da complementaridade da oferta de vagas entre os segmentos público e privado.

Este foco na complementaridade do segmento privado em relação ao público ganha força, para os autores anteriores e Calderón (2000), a partir da opção por se operacionalizar um modelo de oferta centrado no investimento de recursos públicos nas IES privadas. Destaca-se que este financiamento tanto pode se efetivar de forma direta pela concessão de subsídios, quanto indiretamente por meio de programas de financiamento estudantil, a exemplo do Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) e do Programa Universidade Para Todos (PROUNI). Complementando tal concepção, Oliveira e Carnielli (2010) e Nascimento e Longo (2016) afirmam que estas formas de financiamento visam consolidar um sistema de ensino superior capaz de atender à demanda social reprimida por um longo período de tempo por meio da criação e aumento da rede de IES privadas de naturezas diversas (isoladas, universidades e centros universitários).

Ressalta-se ainda que o crescimento da rede de ensino superior privada é legitimado sob o argumento de que somente ela é capaz de ofertar em grande escala a formação superior em diferentes carreiras, atingindo todo o território nacional. Catani, Hey e Gilioli (2006) e Almeida (2012) reforçam tal concepção ao afirmar que ao se legitimar este modelo sob tal argumento, justifica-se perante à sociedade em geral o crescente aporte de recursos financeiros públicos ao segmento privado, aportes estes que alcançam volumes muito superiores aos aportados nas IES públicas.

A realização deste estudo é justificada tomando-se por base a relevância de uma análise acerca da forma como os programas de financiamento estudantil afetam a composição existente entre público-privado no ensino superior em período mais recente da história nacional, notadamente no contexto atual de crise institucional e financeira em que se encontra o Estado brasileiro, momento no qual escasseiam cada vez mais os aportes de recursos públicos para a educação em geral e para o ensino superior no particular.

Metodologicamente este artigo foi construído a partir da análise documental. Para tanto, foi utilizada como ponto de partida a legislação vigente em relação aos dois programas estudados e a alguns outros que, apesar de voltados ao segmento público, afetam o sistema de ensino superior brasileiro como um todo, uma vez que o mesmo se constitui em um sistema fechado composto por uma demanda única – os egressos dos cursos superiores – e estas duas alternativas de oferta. Também se analisaram alguns dados estatísticos oficiais, tanto sobre o ensino superior em geral, quanto relativos aos dois programas anteriormente mencionados.

Tendo por ponto de partida este contexto e a metodologia adotada, o artigo visa analisar alguns programas concebidos com vistas a promover a massificação do ensino superior nacional em tempos mais recentes, tendo como questão norteadora: **De que maneira o FIES e o PROUNI favorecem à massificação do ensino superior privado no Brasil?** Os objetivos específicos necessários à obtenção de respostas à esta questão podem ser sintetizados como: caracterizar a evolução histórica do ensino

superior; analisar o processo de operacionalização do FIES e analisar o processo de operacionalização do PROUNI. Seu pressuposto básico, é de que ambos os programas estimulam a massificação da oferta de ensino superior no país, a partir do fortalecimento das IES privadas em detrimento das IES públicas.

Finaliza-se esta introdução, pontuando que em sequência o artigo apresenta reflexões acerca da evolução do ensino superior no Brasil, como forma de fornecer subsídios que favoreçam a melhor compreensão do modelo de crescimento adotado, priorizando-se o período de consolidação da esfera privada (1995-2016). Posteriormente, analisam-se efeitos dos dois programas – o FIES e o PROUNI – considerados fundamentais à oferta massificada de ensino superior no país por parte das IES privadas. Finaliza-se o trabalho, apresentando-se algumas reflexões finais, bem como com a sugestão de estudos que supram as lacunas aqui identificadas.

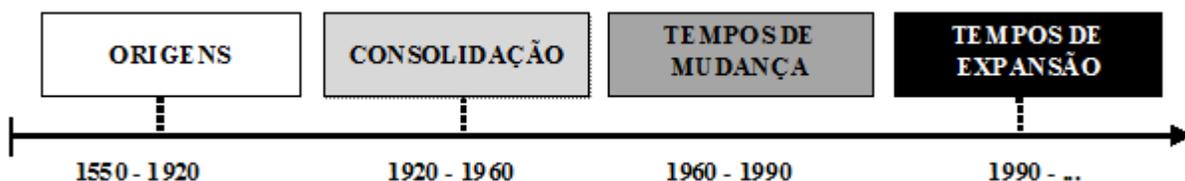
2. EVOLUÇÃO HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL

O momento do início da oferta do ensino superior em território brasileiro não é consenso entre os estudiosos do tema, havendo duas correntes: a representada por Souza (1991), Durhan e Sampaio (1995) e Sampaio (2000); e a representada por Cunha (1986), Boaventura (2009), dentre outros. Conforme Almeida (2012), a primeira considera que o começo da oferta de ensino superior no Brasil se dá com a chegada da Família Real ao território nacional, no ano de 1808, pontua ainda que sua operacionalização ocorre de forma diversa do vivenciado no restante da América Latina, refletindo assim concepções diferentes da Espanha e de Portugal, no que se refere ao modelo educacional adotado em suas colônias.

Sobre isso, Souza (1991), Durhan e Sampaio (1995) e Sampaio (2000) apontam que, para a Espanha, era mais significativa, na oferta de ensino superior nas colônias, a exaltação da pujança da cultura da coroa espanhola, em detrimento da cultura das colônias, vista pelos espanhóis como menos evoluída. Por sua vez, Portugal não apresentava maiores preocupações com a oferta de ensino superior no Brasil, uma vez que seus interesses decorriam da utilização deste território como entreposto comercial e local para exploração de insumos diversos para abastecer a Coroa. De toda forma, estes autores destacam a existência de missões católicas com viés educacional, as quais atuavam subjugando a cultura indígena existente na Colônia.

Ainda conforme Almeida (2012), estudiosos como Cunha (1986) e Boaventura (2009) trazem uma visão distinta sobre o tema, considerando que o ensino superior brasileiro se inicia em 1550, quando se é fundado o primeiro colégio jesuíta na Bahia, local que então abrigava a sede da colônia. De toda forma, apesar da falta de consenso em relação ao momento do início da sua oferta, a partir dos estudos mencionados e em consonância com Almeida (2011 e 2012), entende-se neste artigo que o ensino superior no Brasil pode ter sua trajetória dividida em quatro ciclos consecutivos, os quais podem ser visualizados na linha do tempo presente na Figura 1 trazida a seguir.

Gráfico 1: Linha do tempo do ensino superior brasileiro



Fonte: Elaboração própria, 2017, a partir de Almeida, 2011.

Entende-se aqui que o primeiro período inicia-se com a experiência seminal dos colégios jesuítas, encerrando-se em 1920, ao surgirem as primeiras universidades brasileiras. Em linhas gerais, as experiências anteriormente mencionadas sofrem influência do modelo português, focando na busca pela expansão da sua oferta no território nacional. Ao longo do período seguinte (1920-1960), resultado de um conjunto de mudanças socioeconômicas, incorporam-se, também alguns dos pressupostos trazidos nos modelos francês e norte-americano; tem-se assim, a relevância do vínculo entre o ensino superior e o desenvolvimento, concepção ancorada em um projeto político que engloba os anseios desenvolvimentistas da emergente burguesia nacional. Este também é o momento em que surgem, a partir da união entre escolas isoladas, muitas universidades públicas, as quais, ao longo dos anos de 1960 serão federalizadas no modelo até hoje vigente no Brasil.

Durante o terceiro ciclo (1960-1990), como lecionam Cunha (2007) e Almeida (2011 e 2012), é posta em curso a consolidação do setor privado na oferta de formação superior a partir das alegações referentes à incapacidade da universidade pública em atender às demandas sociais existentes. Sob tal prisma, destaca-se a proposta inovadora operacionalizada pela Universidade de Brasília (UNB), no começo dos anos de 1960, proposta esta que introduz novas concepções de ensino superior ofertado pelas IFES, tanto no que se refere à estrutura organizacional, quanto no tocante ao modelo pedagógico adotado. Pontua-se que tais discussões prosseguem mesmo após o golpe militar de 1964, tendo como uma de suas consequências a conformação de um arcabouço legal reformista, cujo principal instrumento foi a Reforma Universitária de 1968. As principais mudanças advindas deste contexto são: a relevância do tripé ensino-pesquisa-extensão e a sua essencialidade para as IFES; a intensificação e diferenciação na oferta de cursos de Graduação e Pós-Graduação somadas à busca por resultados econômico-financeiros que viabilizassem a adoção de um processo gestor eficiente nestas instituições, aproximando-as de um modelo já utilizado por parte das IES privadas. Dessa forma, é possível notar que existe uma antecipação de várias medidas tomadas apenas nos anos de 1990, sob o governo FHC.

Em síntese, como lecionam Cunha (2007) e Almeida (2011 e 2012), a partir de 1990, no início do último ciclo pautado pelo esvaziamento do Estado brasileiro fruto do fortalecimento do neoliberalismo no país, consolida-se o discurso de que a esfera privada é a única com plena capacidade de garantir a universalização do referido nível educacional, tendo como base as considerações acerca do esvaziamento e da intensa crise institucional na qual as IFES encontram-se imersas. O modelo de ensino superior aqui operacionalizado, é fruto de discussões detalhadas na próxima seção do artigo.

Contudo, entende-se ser necessário apontar algumas iniciativas postas em curso durante a gestão Lula, medidas estas pautadas na visão da necessidade de se desenvolver práticas que permitissem o fortalecimento do ensino superior público, em especial o federal, com destaque para o REUNI, assim como o PROUNI, programa conceituado por Catani, Hey e Gilioli (2006:2) como o marco da reforma universitária operacionalizada por este dirigente e classificado como sendo o “carro-chefe na democratização da educação superior brasileira”. Ainda segundo estes autores as alterações para aprovar este Programa foram amplas e profundas, resultando em mudanças que objetivavam atender aos diversos interesses das IES privadas e confessionais. Tal contexto, ainda segundo Catani, Hey e Gilioli (2006:2), fez com que o “parco teor cidadão do PROUNI, manifesto quando do lançamento da proposta, fosse ainda mais tolhido, pois os benefícios e sua amplitude se reduziram. Representou, também, um estímulo à ampliação das IES privadas”.

Destaca-se ainda que os autores deste artigo consideram que durante os mandatos da presidente Dilma (2011-2016), em linhas gerais, manteve-se a prática adotada no governo Lula de criar novas IFES em locais onde ainda não existia a oferta de ensino superior público. Ressalta-se, contudo, o foco atribuído à profissionalização, obtido por meio da oferta de cursos superiores tecnológicos de curta duração e o

uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), ambas práticas vistas como essenciais ao alcance dos objetivos de popularização e democratização da oferta deste nível educacional no território nacional, ao se estimular a adoção destas práticas em todas as IES pertencentes ao sistema, fossem elas federais, estaduais ou privadas.

A seção seguinte apresenta algumas reflexões relativas ao modelo de ensino superior adotado no país, com foco na relevância das IES privadas no atendimento à demanda por este nível educacional no país. Destaca-se que as análises são baseadas em dados produzidos pelo Ministério da Educação (MEC) e pela organização que agrega os mantenedores das IES privadas com atuação no Brasil a ABMES.

3. CRESCIMENTO DO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO

Antes de se iniciar a análise dos dados censitários, cabe um parêntese visando apresentar-se uma síntese das diferentes lógicas. Sob tal questão, Chauí (2001), Sampaio (2000) e Almeida (2011 e 2012) lecionam que no primeiro segmento, a abertura de vagas e criação de novas IES objetiva garantir a oferta deste nível educacional ampliando sua oferta, contudo, esta ampliação não pode ocorrer à custa do abandono das demais atividades do tripé ensino-pesquisa-extensão, ou seja, é obrigatório atuarem em pesquisa e extensão, atividades que consomem altos níveis de recursos públicos cada vez mais escassos. Em concordância com estes estudiosos, os autores deste artigo consideram que as IES públicas precisam sustentar um modelo custoso, tendo cada vez menos aporte financeiro do Estado, e, ainda passando por restrições diversas no que se refere à busca por fontes alternativas de financiamento.

Por sua vez, ao analisar o processo de crescimento mais recente do segmento privado, Catani, Hey e Giloni (2006) e Fontele e Crisóstomo (2016) afirmam que o modelo utilizado, ao adotar os programas FIES e PROUNI, parte de uma lógica distinta. Justifica-se tal posição com base na concepção de que o Estado busca cada vez mais garantir à esfera privada a possibilidade de operar em moldes distintos do que preconizado na Reforma Universitária de 1968, em relação à indissociabilidade do tripé ensino-pesquisa-extensão. Justifica-se tal percepção a partir da constatação da presença da priorização que estes programas de financiamento, em nome da democratização do acesso ao ensino superior, atribuem à dimensão do ensino, que se torna hegemônica no contexto das IES privadas.

Para os últimos autores (2016:745), ao trazer para o discurso amplamente socializado, no que se refere à educação superior nacional, “palavras como flexibilização, diversificação e privatização, [esta] passou a ser vista como a outorga de prerrogativas [...] amplas às instituições privadas”, reforça-se o que também afirmam Jimenez e Rocha (2007) ao destacarem que esta forma de financiamento viabiliza que o segmento privado somente contemple a dimensão do ensino, permitindo-lhe deixar em segundo plano, ou até mesmo abandonar as duas outras dimensões – a pesquisa e a extensão. Ao fazer tal concessão, o ensino superior brasileiro passou a ser pautado pelas demandas do mercado, o que fez com que sua função social fosse precarizada.

Explicitando tais questões, Catani, Hey e Giloni (2006) e Fontele e Crisóstomo (2016) afirmam que o crescimento das IES privadas, ainda que se tenha estruturado sob um aparato avaliativo que visa coibir comportamentos indesejáveis, vem revestido de baixa preocupação com a qualidade, sendo hegemônica uma atuação pautada pelo foco na geração de resultados econômico-financeiros que permitam a manutenção e crescimento destas organizações. Para se atingir tal objetivo, é necessário atrair-se e reter-se o maior número possível de alunos, a fim de se gerar receitas cubram os custos de

funcionamento das IES, produzindo margens de lucro compatíveis com as necessidades de remuneração do capital investido. Neste contexto, os programas de financiamento aos discentes – FIES e PROUNI – ganham importância.

Feitas tais considerações, apresentam-se a seguir algumas análises acerca do crescimento do ensino superior no Brasil, no período mais recente (2001-2013), a partir de dados oficiais extraídos, em sua totalidade, de INEP (2015). Inicialmente, aponta-se que segundo o indicador de taxa bruta de matrícula no ensino superior brasileiro, indicador cujo meta foi fixada no Plano Nacional de Educação (PNE) como de 50%, para 2024, no período estudado mais do que duplicou, passando de 16,5% para 32,3%. Contudo, esta elevação de inclusão neste nível educacional não foi acompanhada de maior igualdade no acesso, pois ainda há a concentração da participação dos jovens entre 18 e 24 anos com maior poder aquisitivo (59,6%) e somente 9,5% para os de menor renda.

Em relação à expansão do número de IES, verifica-se, para igual período, um crescimento da ordem de 71%, passando-se de um total de 1.391 para 2.391 organizações. Sobre tal aspecto, ressalta-se a maior concentração deste crescimento entre 2001-2006, momento em que se registrou um incremento de 63,2%. É igualmente importante, assinalar-se que a participação das IES privadas é majoritária no último ano analisado, vez que 2.080 (87%) das IES existentes no país são deste tipo, independentemente de se constituírem enquanto instituições isoladas, centros universitários ou universidades.

Sob a composição por natureza de estabelecimento das IES privadas, em consonância com Sampaio (2000) e Almeida (2012), aponta-se que ainda no início dos anos de 2000, verificou-se a transformação de muitas faculdades integradas em universidades ou centros universitários. Tal mudança foi favorecida por dois fatores: a busca pelas vantagens de maior liberdade legal concedida às universidades e centros universitários, com base nos critérios da autonomia universitária, no que se refere à criação e extinção de cursos, aumento e redução de vagas em cursos específicos, dentre outras; como segundo ponto, buscando diferenciar-se da concorrência, aumenta o número de IES privadas ofertando um mix mais diversificado e completo de cursos.

Embora a garantia da utilização dos benefícios da autonomia universitária seja prerrogativa das Universidades e Centros Universitários, a obtenção de economia de escala associada ao maior porte e diversidade de cursos também existe nas faculdades, contexto que leva estas IES a buscarem se reestruturar como universidades ou centros universitários para ter acesso a benefícios legais, ou se concentrar em faculdades de maior porte, buscando vantagens fiscais e mais economia de escala. Apesar deste cenário favorável à concentração de IES, continua a existir no ensino superior privado a oferta de cursos por IES isoladas, vistas como empreendimentos que exigem menores níveis de capital de giro, contemplando empresários de menor porte. Ressalta-se aqui, que a permanência no mercado de iniciativas deste tipo a partir da entrada do capital estrangeiro e dos processos de fusão e aquisição, assim como de abertura de capital das IES nacionais, torna-se cada vez mais difícil.

Sinaliza-se aqui, em consonância com Almeida (2012), que a retomada do crescimento das IFES ocorre ao longo do governo Lula, como efeito das políticas direcionadas ao crescimento da participação da esfera pública na oferta do ensino superior, sendo tal crescimento acompanhado da redução do número de faculdades e institutos tecnológicos. A partir de 2006, o estímulo à expansão da educação superior tecnológica, como forma de acelerar o desenvolvimento econômico-social do país, aumenta o número de Institutos Federais. Ainda segundo a autora, as IES públicas isoladas que permanecem no sistema são, na sua totalidade, municipais e estaduais, não existindo tal tipo de organização em nível federal. A sua redução quantitativa repete o movimento de junção de diferentes instituições ocorrido quando da criação das IFES nos anos de 1950. Assim, tal processo se efetiva com a incorporação de escolas

municipais em estabelecimentos estaduais e federais de maior porte e administrativamente mais complexos, sejam eles universidades ou centros universitários. As faculdades isoladas públicas ainda existentes, em sua maioria, ofertam cursos de licenciatura direcionados à formação de professores para o nível fundamental e médio em diferentes áreas de conhecimento, atendendo a demandas com recorte geográfico específico.

No período estudado, identificou-se o crescimento das matrículas no sistema de ensino superior nacional, passando a ocorrer a oferta de diferentes cursos, também, na modalidade a distância (EAD). Assim, em ambas as modalidades (presencial e EAD), o número de matrículas passou de pouco mais de 3 milhões para um total de 7,3 milhões, com um crescimento de 143%. Merece ser apontada aqui a expressividade atingida pela modalidade EAD, que durante este curto período de tempo passa a representar 17% do total de matrículas no nível superior, com destaque para a participação privada. No tocante às matrículas em cursos presenciais, as IES privadas representam 71% do total no último ano do período analisado.

Ao se analisar a relação existente entre a quantidade total de matriculados ou ingressos e o número total de concluintes ou egressos por segmento público e privado, tem-se que esta taxa é apenas um pouco maior nas IES públicas, ganhando destaque o fato de se partir de uma diferença de mais de 28% no início do período estudado, para apenas 1% no último ano do mesmo. Contudo, em IES de ambas naturezas se verificou o aumento da evasão (saída definitiva do curso de origem sem conclusão), fenômeno que por sua expressividade merece maiores estudos em trabalhos que se debruçam sobre o contexto do ensino superior nacional, mas que foge ao escopo deste artigo.

Finalizando-se a análise dos dados oficiais do ensino superior nacional, acerca das dimensões mais relevantes para o desenvolvimento deste trabalho, seus autores alinham-se à visão de Corbucci (2004) e Pontuschka (2016) ao afirmarem que o crescimento deste nível educacional foi favorecido pelo aumento da oferta e conclusão no ensino médio, nos anos 1990. Gerou-se assim, uma demanda reprimida que foi gradativamente suprida pelo aumento de vagas em cursos superiores presenciais e EAD, em IES públicas e privadas, em que pese a criação de instrumentos para atender às especificidades de cada uma delas.

Sob tal prisma, segundo Almeida (2012) e Pontuschka (2016), pôs-se em curso, a partir do início dos anos de 2000, um aparato legal que se refletiu em diferentes programas voltados a estimular o crescimento da oferta de ensino superior. Assim, para as IFES foi concebido o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) e o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES); já para as IES privadas criaram-se, o PROUNI e FIES.

Apesar deste estudo se deter sobre os dois últimos programas, acredita-se que a descrição do REUNI e PNAES contribua para a melhor compreensão da dinâmica deste nível educacional. O primeiro, criado pelo Decreto 6.096/2007, visava garantir aportes financeiros que viabilizassem melhores condições de acesso e permanência dos estudantes nas IFES, operacionalizando-se por meio de algumas medidas estruturais e pedagógicas obrigatórias. Na dimensão estrutural, foram estimuladas reformas e ampliações de prédios em instituições já existentes, assim como a criação de novas IFES em locais sem a oferta de ensino superior público. No tocante à dimensão pedagógica, criaram-se novos cursos de curta duração (tecnológicos e bacharelados interdisciplinares), bem como estimulou-se maior interdisciplinaridade e quebra de pré-requisitos nos cursos existentes para facilitar a participação do aluno na sua formação e assim, reduzir a evasão e acelerar a titulação final (ALMEIDA, 2012).

Já o PNAES, como pontua Pontuschka (2016), programa criado pela Portaria Normativa nº 39, de 2007, voltado aos alunos matriculados em cursos presenciais das IFES, visa apoiar a permanência de

estudantes de baixa renda reduzindo a evasão com a concessão de aporte financeiro aos mesmos sob a forma de concessão de auxílios moradia, alimentação, transporte, atenção à saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche e apoio pedagógico dentre outros. Nas seções seguintes do artigo apresentam-se algumas questões relativas ao FIES e PROUNI. Contudo, para fins de dimensionamento dos valores envolvidos nestes programas aponta-se, segundo Chaves e Amaral (2016), que o FIES passa de R\$ 2.377.059.114, em 2000, para R\$ 15.529.610.402, em 2015, apresentando um crescimento da ordem de 553%; por sua vez o PROUNI cresce de R\$ 468.487.367, em 2006, para R\$ 1.024.319.793, em 2015, com um incremento da ordem de 119%.

4. FUNDO DE FINANCIAMENTO ESTUDANTIL (FIES)

O FIES é um programa do Ministério da Educação (MEC) criado em 1999, no início do segundo mandato do presidente Fernando Henrique Cardoso, visando facilitar o acesso dos estudantes de baixa renda, sem condições de arcar com as despesas necessárias, aos estudos de graduação de nível superior, através de um processo de financiamento (APRILE e BARONE, 2009; LIMA, 2013). Este programa deve ser entendido enquanto um financiamento e, como tal, encontra-se vinculado à contrapartida posterior por parte do egresso. Em outras palavras, sua operacionalização se dá sob a forma de concessão de um empréstimo estudantil que o Estado fornece ao indivíduo, sendo necessário, após o término do curso, o seu ressarcimento segundo cronograma previamente negociado, com vistas a permitir que os pagamentos ocorram apenas após a inserção do egresso no mundo do trabalho.

Avançando-se na caracterização deste programa de financiamento, aponta-se, segundo Aprile e Barone (2009) e Pontuschka (2016), que a candidatura do aluno ao mesmo somente é permitida àqueles regularmente matriculados em cursos presenciais de IES privada cadastrada no programa e que tenha obtido conceito maior ou igual a três no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). Além disso, estes autores explicitam como fatores impeditivos de acesso a este financiamento: matrícula acadêmica trancada; possuir benefício anterior do FIES; ser beneficiário do PROUNI; apresentar incompatibilidade de curso ou turno, em relação àquele que foi realizada a matrícula; possuir situação de inadimplência com o Programa de Crédito Educativo (PCE/CREDOC). Ainda que, conforme Almeida (2012), tais processos avaliativos sofram críticas de diferentes atores (professores, alunos, mercado de trabalho) os esforços empreendidos no fortalecimento da sua operacionalização ao longo do tempo, em muito tem contribuído para que sua institucionalização garanta mais qualidade ao ensino superior ofertado por IES públicas e privadas.

Em 2010, conforme destaca Pontuschka (2016), este programa passa por reformulações, sendo as principais: redução da taxa de juros do financiamento de 6,5% ao ano para 3,4% ao ano; passagem do período de carência de seis para dezoito meses a partir do mês seguinte à conclusão do curso; mudança do período de amortização para três vezes a duração regular do curso com acréscimo de mais um ano; transformação do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) em Agente Operador do Programa, no que se refere aos contratos formalizados a partir do ano de 2010; mudança do percentual máximo de financiamento de 70% para 50% (estudantes com comprometimento da renda mensal familiar bruta, por conta da mensalidade, entre 20% e 40%), 75% (estudantes com comprometimento da renda mensal familiar bruta, por conta da mensalidade, entre 40% e 60%), ou 100% (estudantes com comprometimento da renda mensal familiar bruta, por conta da mensalidade, superior a 60%); transformação do período de inscrições em fluxo contínuo.

Este contexto de estímulo ao credenciamento dos estudantes, para Corbucci, Kubota e Meira (2016) e Pontuschka (2016), favorece o aumento do número de contratos firmados juntos ao FIES, a partir de 2010, fato relacionado às mudanças relativas às regras de concessão do financiamento introduzidas no ano em questão. Sobre este aumento, segundo dados do INEP (2015), verifica-se a ampliação, em 850%, dos contratos e o crescimento de 50% do contingente de ingressantes do período 2005-2014.

Nascimento e Longo (2016) comentam que, quando de sua criação, o FIES era denominado como Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior, passando por mudanças no seu nome (sem alteração da sigla) e nas suas atividades nos anos de 2007, momento em que foi autorizado pelo programa o financiamento para cursos de mestrado e doutorado, fato também apontado por Oliveira e Carnielli (2010), com a ressalva de que é necessário haver disponibilidade de recursos após o atendimento preferencial aos alunos de graduação; e de 2011, com a autorização de financiamento para cursos de educação profissional e tecnológica. Sobre a inclusão desta nova modalidade de cursos, Santos e Rodrigues (2012) ressaltam que o FIES Técnico possui duas modalidades, Estudante e Empresa, sendo visto como o instrumento capaz de fornecer crédito a estudantes, trabalhadores ativos e setor empresarial, visando o custeio de cursos de educação profissional e tecnológica em instituições privadas autorizadas, pelo MEC, para prestar tal serviço. Ressalta-se ainda que não se encontrou, até o ano de 2016, nenhum contrato deste programa para cursos de pós-graduação.

Sobre o processo de operacionalização da amortização do FIES por seu beneficiário, Oliveira e Calieri (2010:16) destacam que a mesma se dá a partir do:

[...] sétimo mês após a conclusão do curso, ou antecipada por iniciativa do estudante. Nos doze primeiros meses, em valor igual à parcela da mensalidade do último semestre cursado. O restante do saldo devedor será parcelado em até duas vezes o prazo de permanência na condição de estudante financiado, conforme regulamento a ser expedido pelo agente operador. Cumpre ressaltar que o aluno financiado, enquanto cursa a IES, é obrigado a pagar, a cada três meses, os juros incidentes sobre o financiamento, limitados ao montante de R\$50,00 (cinquenta reais), que serão subtraídos do saldo devedor.

Defendendo o modelo do FIES, sob o viés da sua capacidade em permitir o ingresso de novos alunos no sistema de ensino superior nacional, Schwartzman (2001) entende que o mesmo é positivo ao viabilizar que ingressos com baixa renda familiar e dificuldades de acesso a um ensino fundamental e médio de qualidade – questão que segundo ele reflete-se em baixo nível intelectual dos mesmos - teriam a possibilidade de fazer um curso superior, o que, eventualmente, pode possibilitar sua ascensão social. Destaca-se aqui, que este autor nesta argumentação específica, não demonstra qualquer tipo de preocupação com os aspectos relativos à qualidade do ensino ofertado a um segmento com maior vulnerabilidade social, parecendo reproduzir um discurso usual que defende o aumento da quantidade de graduados, sem igual preocupação com a qualidade da sua formação.

A visão positiva no que se refere à inserção de parcelas antes excluídas do acesso a este nível educacional apresentada pelo autor anterior encontra eco, em levantamento trazido por Oliveira e Carnielli (2010) ao fazerem a escuta de beneficiários do FIES em relação às suas contribuições à sua formação superior. Destacam, que a maioria dos beneficiários considera que o programa viabilizou sua inserção no ensino superior, permitindo-lhes ter “a esperança de terminar o curso de graduação. Mesmo os alunos que possuem emprego sentem a necessidade de um financiamento para integralizar o pagamento do curso. [...] o salário não é suficiente para custear todos os gastos da faculdade” (2010:37)

Contudo, Oliveira e Carnielli (2010) apresentam uma visão crítica acerca do modelo de financiamento adotado no ensino superior nacional, destacando que apesar dos projetos de financiamento estudantil brasileiros existirem há décadas (desde o CREDUC, de 1975), esta experiência ainda está em

andamento, e deve continuar passando por ajustes visando aperfeiçoar não somente o seu funcionamento, como também ampliando sua abrangência, e, principalmente, sua vinculação à qualidade do ensino superior ofertado pela esfera privada. Pontuam ainda, que para que tal objetivo seja amplamente atingido, é fundamental que seus beneficiários tenham a possibilidade de expressar livremente suas opiniões sobre o mesmo, por meio de processos avaliativos profundos e permanentes como forma de se ouvir sugestões de melhorias ao mesmo, por parte dos contemplados pelo programa, e que, portanto, estão sujeitos aos seus ônus e bônus.

Ainda sobre o processo de avaliação, os últimos autores sinalizam que um dos pontos recorrentes diz respeito ao pagamento das parcelas do financiamento, sendo este um aspecto, que por suas especificidades, divide opiniões. Ou seja, uma parcela de beneficiários aponta que a amortização do empréstimo pode ser feita de forma tranquila e sem maiores ônus para seus orçamentos, justamente pelo fato da mesma não se dar à vista, e sim parceladamente, como já apontado. Contudo, há considerável número de egressos que elenca diferentes dificuldades para o pagamento das parcelas ao término do curso, devido aos juros cobrados e à dificuldade de ingresso no mercado de trabalho. Dentre as principais dificuldades, apontam: a falta de informação fornecida pelos órgãos gestores do FIES e pelas as IES; o modelo de direcionamento de vagas, que privilegia alguns cursos em detrimento de outros; a falta de flexibilidade da forma de pagamento oferecida pela agente financiador que parece ignorar o nível de renda dos beneficiários dentre outras críticas.

No que se refere ao pagamento das parcelas do FIES, há também críticas feitas por especialistas como Nascimento e Longo (2016), autores que apontam os subsídios dados às IES privadas com recursos do contribuinte. Nessa linha, através de uma série de cálculos, autores sinalizam que em um total de R\$ 100 investidos no programa, o contribuinte é responsável por R\$ 27 dos mesmos, ainda que os beneficiários do programa paguem todas as parcelas referentes ao financiamento. Destaca-se, também, que Nascimento e Longo (2016a) mencionam não existir uma melhor forma de otimizar, ao mesmo tempo, os subsídios implícitos de programas como o FIES e os encargos referentes ao reembolso por parte dos beneficiários, sendo esta uma situação sem controle e carente de equilíbrio.

Em linhas gerais há, dentre os críticos do programa, a visão de que o mesmo pode ser classificado como um modelo de financiamento pernicioso, pois, na prática, pode ser visto como um repasse disfarçado de recursos públicos ao segmento privado do ensino superior nacional, contribuindo ainda para o esvaziamento crescente do ensino superior público, notadamente o federal por conta da escassez cada vez maior de recursos financeiros para investimentos neste nível educacional. Na sequência analisam-se alguns aspectos do PROUNI.

5. PROGRAMA UNIVERSIDADE PARA TODOS (PROUNI)

Com o fim do segundo mandato do presidente Fernando Henrique Cardoso e o começo do mandato do presidente Lula houve alterações no que se refere ao ensino superior nacional, mudanças estas pautadas em uma série de processos denominados Reforma da Educação Superior. Este processo teve início em 2003, visando, em especial, tornar as universidades mais inclusivas e participativas no processo de desenvolvimento nacional, conforme afirmam Aprile e Barone (2009), sendo o PROUNI um dos elementos de maior importância na operacionalização desta reforma educacional.

O programa foi criado pela Lei 11.096, de 13 de janeiro de 2005, tendo por objetivo conceder bolsas de estudo integrais e parciais aos estudantes de IES privadas que atendam a alguns pré-requisitos. Dentre

estes, um dos principais reside na obrigatoriedade de o potencial beneficiário ser egresso do ensino médio da rede pública ou da rede particular na condição de bolsistas integrais, tendo adicionalmente uma renda familiar per capita máxima de três salários mínimos.

Destaca-se ainda, que a implantação efetiva do PROUNI se deu apenas no ano de 2005, objetivando ser mais um instrumento de viabilidade de acesso ao ensino superior privado por estudantes que não tenham condições de arcar com os custos da realização de um curso superior. Detalhando tal aspecto, Aprile e Barone (2009) destacam como alguns dos benefícios oferecidos pelo programa: a concessão de bolsa integral para brasileiros não portadores de diploma de curso superior e cuja renda per capita não seja superior ao valor de até um salário mínimo e meio e; bolsa parcial (50% do valor total) para brasileiros não portadores de diploma de curso superior e cuja renda familiar per capita seja superior ao valor de até três salários mínimos.

Conforme analisado por Chaves e Amaral (2016), o PROUNI, diferentemente do FIES, não exige nenhuma contrapartida posterior do estudante. Em outras palavras, a disponibilização do recurso financeiro é uma concessão de montantes não reembolsáveis, e não um empréstimo, ainda que este seja subsidiado. Reforçando tal concepção, Fontele e Crisóstomo (2016) lecionam que este deve ser visto como um programa de financiamento com recursos públicos que não apresenta direta ou indiretamente nenhum ônus ou responsabilidade financeira para o estudante a ele vinculado.

Catani, Hey e Gilioli (2006), no que se refere às origens do PROUNI e ao seu projeto original, comentam que a previsão era de que o programa, através de suas bolsas, tivesse a capacidade de atender um quantitativo de cerca de oitenta mil alunos, tendo destinação exclusiva aos concluintes do ensino médio oriundos da rede pública de ensino e aos professores da rede pública que buscassem formação em cursos de licenciatura ou pedagogia. No que se refere aos concluintes do ensino médio, levava-se em conta a nota e o perfil socioeconômico do candidato a partir do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Ressaltam também que a previsão inicial do MEC era de que o programa fosse instituído através de uma medida provisória, mas o governo deu continuidade ao mesmo encaminhando um Projeto de Lei ao Congresso, prevendo, inicialmente, que o programa atendesse exclusivamente estudantes que visavam à primeira graduação e que não possuíssem renda familiar maior do que um salário mínimo.

Os últimos autores destacam que os ingressantes por meio do PROUNI são isentos da realização de qualquer processo seletivo para ingresso nas IES privadas, destacando, que desde o início o programa ofertou bolsas a todos que se autodeclararam negros ou indígenas, sendo visto assim, como um pilar de inclusão operacionalizada por meio das políticas afirmativas. No entanto, mencionam que há dificuldade para preencher as vagas pela pouca procura, fato que pode ser explicado pela baixa renda familiar que, em muitos casos, não permite que os potenciais beneficiários arquem com percentuais das mensalidades, o que fez com que o MEC ampliasse o percentual do subsídio para os alunos com meia-bolsa em 25%, através de um aporte financeiro do FIES, aporte este fornecido como um benefício adicional.

Da mesma forma que em relação ao FIES, é importante a escuta aos beneficiários do PROUNI, a fim de que possam se buscar sugestões que permitam a operacionalização de melhorias para sua execução. Sob tal prisma, Fontele e Crisóstomo (2016) e Catani, Hey e Gilioli (2006) apontam que, embora, o PROUNI viabilize o pagamento das parcelas universitárias, os alunos beneficiados enfrentam, por conta de questões de natureza socioeconômica, dificuldades em arcar com os demais gastos inerentes aos estudos no nível superior. Trazem como exemplos clássicos de tais dificuldades: os custos do transporte até a Universidade, os custos de alimentação, os custos de moradia para aqueles que originalmente residem no interior, os custos com aquisição de material de estudo dentre outros.

Assim, em consonância com estes autores, acredita-se que, embora seja dada ampla condição de quitação das mensalidades da graduação, a dificuldade para se lidar com os demais custos do processo de formação acadêmica, por conta de limitações financeiras, constitui-se em motivo para o baixo rendimento dos alunos, tornando-se algo de tal magnitude que pode chegar a inviabilizar uma formação adequada e satisfatória, não sendo assim garantida sua efetiva inclusão social. Ainda segundo Fontele e Crisóstomo (2016), as entrevistas feitas com os beneficiários demonstraram que as dificuldades em cursarem o ensino superior é em muito fortalecida pela formação de má qualidade no ensino fundamental e médio, fator que impacta diretamente no baixo rendimento dos mesmos, reforçando-se assim a visão de Schwartzman (2001) anteriormente apresentada.

No entanto, Fontele e Crisóstomo (2016) ressaltam ainda, que apesar de os alunos terem consciência das limitações da sua formação anterior e do impacto representado por isso na sua formação superior, os mesmos consideram que receber um *feedback* pouco contributivo dos docentes a esse respeito é algo extremamente negativo e desestimulante, na medida em que faz com que se sintam vulneráveis e inferiores, chegando inclusive a crer que tal postura ocorre por receberem este serviço de forma gratuita, o que faz com que o mesmo seja prestado de forma diferente da tradicional.

Os últimos autores apontam também a dificuldade existente para uma análise ampla e objetiva do PROUNI, tendo em vista que não há a disponibilização ao público de dados integrais do programa, contexto que ocasiona dúvidas que fomentam a criação de novas teorias acerca do funcionamento do mesmo, mas uma reduzida quantidade de evidências que exemplifiquem de forma real e objetiva o seu processo de operacionalização, permitindo assim, a identificação dos seus reais benefícios. Na sequência são apresentadas algumas considerações finais, bem como limitações e sugestão de possíveis trabalhos futuros a partir do estudo ora apresentado.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Encerra-se este estudo retomando-se além da sua questão de pesquisa - **De que maneira o FIES e o PROUNI favorecem a massificação do ensino superior privado no Brasil?** - o seu pressuposto de que ambos os programas estimulam a massificação da oferta de ensino superior no país, a partir do fortalecimento das IES privadas, em detrimento das IES públicas. Tal opção decorre de se entender que assim é possível apresentar-se mais facilmente uma sistematização das reflexões feitas ao longo do artigo.

Assim, em consonância com o que pontuam Nascimento e Longo (2016), o sistema de ensino superior que se consolidou ao longo da trajetória da oferta deste nível educacional na história do Brasil, como anteriormente apresentado, é muito similar ao existente em diferentes países em desenvolvimento, tanto da América Latina, quanto do Leste Asiático, ou seja, mantém-se um segmento público reduzido, com características, no mais das vezes elitista e seletiva, ao tempo, que em paralelo estimula-se, por diferentes instrumentos de financiamento, a presença de um segmento privado forte e responsável pela massificação da oferta de ensino superior, em troca da obtenção de benefícios financeiros por parte destas IES. Em outras palavras, a oferta de ensino superior passa a ser uma responsabilidade repassada sistematicamente às IES privadas, organizações vistas como as mais habilitadas a atender às diversas demandas sociais pela oferta da formação superior em diferentes pontos do território nacional. Confirmando-se assim o pressuposto originalmente apresentado.

Com isso, tem-se um modelo de ensino superior no qual a esfera privada supre as lacunas existentes na oferta de vagas das IES públicas federais e estaduais. Também não pode ignorar-se que tanto o crescimento, quanto à manutenção do segmento público são condicionados ao volume de recursos repassados pelo Estado às organizações que o compõe, e que, na prática, estes recursos têm se reduzido ao longo do tempo, notadamente a partir da adoção do modelo gerencialista no país. Contudo, apesar deste contexto mais restritivo de aporte de recursos, foram operacionalizados programas pontuais e específicos, a exemplo do REUNI, durante o governo Lula, assim como algumas iniciativas expansionistas mantidas durante o governo Dilma, ainda que, estes esforços, apesar do aumento das vagas nestas IES, não terem sido capazes de modificar o padrão de oferta do segmento público, padrão ainda centrado nas especificidades do tripé ensino-pesquisa-extensão, modelo que incorre em custos elevados por conta, notadamente, das atividades obrigatórias de pesquisa.

Sob tal prisma, iniciativas concebidas sob a perspectiva de garantir o acesso em massa de grande número de estudantes ao ensino superior privado, como o FIES e o PROUNI, assumem importância crescente em tempos mais recentes. Pontua-se a falta de consenso em relação a tais medidas, tendo em vista que alguns estudiosos as defendem, por seu alto poder de inserção, ao passo que outros as criticam pela falta de controle e por suas características de distribuição disfarçada de recursos públicos à esfera privada, acrescido da concepção de se tratarem de instrumentos que replicam um modelo excludente por não garantir a qualidade do ensino ofertado aos seus beneficiários, que em última instância são indivíduos, por seu perfil, em situação de vulnerabilidade social.

Tomando uma perspectiva híbrida em relação aos instrumentos de financiamento estudantil, estudiosos a exemplo de Oliveira e Carnielli (2010) e Almeida (2012), afirmam que os mesmos não devem ser vistos exclusivamente como uma forma de ocupação sistemática de vagas que permanecem ociosas, em tempos mais recentes, nas IES privadas, garantindo assim, aos empresários do segmento a geração de resultados financeiros que lhes garantam o retorno sobre o capital investido, assim como o seu crescimento. Compartilha-se da concepção destes autores considerando-se que o modelo de financiamento adotado reduz a inadimplência do setor, gerando retornos financeiros positivos às IES privadas. Contudo, tal contexto não pode servir de argumento para que sejam ignorados os reflexos sociais positivos advindos deste modelo, uma vez que a inserção de um número crescente de estudantes neste nível educacional é inegável, ainda que persistam muitos dos problemas apontados em relação à qualidade.

Os autores deste artigo defendem que estes programas de financiamento possuem uma série de objetivos benéficos, pelo menos no que se refere à sua concepção, ainda que, na prática, careçam de aperfeiçoamento a fim de que o seu funcionamento possa ocorrer sem ônus excessivos ao contribuinte, em associação à possibilidade de seus beneficiários, de fato, terem condições de cursar sua graduação de maneira integral, com a qualidade desejada neste nível de formação. Desta forma, acredita-se que, para além da concessão de financiamentos estudantis ou de bolsas integrais de estudos, há a necessidade de se construir um aparato institucional que permita aos alunos beneficiários destes e de outros programas que possam vir a ser criados concluírem seus cursos, habilitando-se a postos no mercado de trabalho que efetivamente lhes permita ascender econômica e socialmente.

Considera-se que este artigo tem como principal limitação o fato de analisar as complexas questões aqui exploradas, exclusivamente sob uma perspectiva documental e bibliográfica, ainda que tal opção seja compatível com um estudo exploratório acerca do tema. Contudo, visando superar esta lacuna, acredita-se que possam ser realizados outros estudos, diretamente com os beneficiários destes programas a fim de se identificar os benefícios individuais e coletivos deles advindos. Também podem ser realizadas pesquisas que permitam o mapeamento dos efeitos destes programas sobre a evolução e

consolidação de IES privadas de diferentes portes e com atuação em diferentes pontos do território nacional.

Finaliza-se este artigo, com a apresentação de uma fala de Santos (2005:88) na qual o autor afirma que “a universidade enquanto um bem público, é hoje um campo de enorme disputa. Mas o mesmo sucede com o Estado. A direção em que está a ir a reforma da universidade, é a direção em que está a ir a reforma do Estado”. Assim, todos que buscam refletir acerca dos rumos que o ensino superior pode tomar nos próximos anos devem buscar entender as complexas relações existentes entre este nível educacional e o Estado no qual sua oferta se dá.

BIBLIOGRAFIA

ALMEIDA, Denise Ribeiro de. **Trajatória institucional da universidade brasileira** – a UFBA como reflexo e modelo. 2011, 284 f. Tese (Doutorado em Administração) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011.

_____, Denise Ribeiro de. Mudança Estratégica nas Instituições Federais de Ensino Superior: o Caso UFBA. In: XXXVI Enanpad, Rio de Janeiro, **Anais ...**, Rio de Janeiro, ANPAD, 2012. CD ROM.

APRILE, Maria Rita e BARONE, Rosa Elisa Mirra. Educação superior: políticas públicas para inclusão social. **Revista @mbienteeducação**, v. 2, n.1, p. 39-55, jan./jul. 2009. Disponível em: <http://flacso.redelivre.org.br/files/2012/07/149.pdf> . Acesso em 02 mai 2017.

BOAVENTURA, Edivaldo. **A construção da Universidade baiana**. Salvador, EDUFBA, 2009.

CALDERÓN, Adolfo Ignácio. **Universidades Mercantis: a institucionalização do mercado universitário em questão**. São Paulo. São Paulo em Perspectiva. v.14 n.1 jan./mar. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/spp/v14n1/9802.pdf> . Acesso em 02 mai. 2017.

CATANI, Afrânio Mendes; HEY, Ana Paula e GILIOLI, Renato de Souza Porto. PROUNI: democratização de acesso às Instituições de Ensino Superior? Curitiba: **Educar**, n. 28, p. 125-140, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n28/a09n28> . Acesso em 02 mai. 2017.

CHAVES, Vera Lúcia e AMARAL, Nelson Cardoso. Política de expansão da educação superior no Brasil – o PROUNI e o FIES como financiadores do setor privado. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.32, n.04, p. 49-72, Outubro-Dezembro 2016. <http://www.scielo.br/pdf/edur/v32n4/1982-6621-edur-32-04-00049.pdf> . Acesso em 02 mai. 2017.

CORBUCCI, Paulo Roberto; KUBOTA, Luiz Claudio e MEIRA, Ana Paula Barbosa. Evolução da educação superior privada no brasil: da reforma universitária de 1968 à década de 2010. **Radar**, Brasília, v.46, ago. 2016, p.7-12. Disponível em: http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/7066/1/Radar_n46_evolu%C3%A7%C3%A3o.pdf. Acesso em 02 mai. 2017.

CUNHA, Luiz Antônio. **A Universidade temporã: da Colônia à era Vargas**. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 2ª ed, 1986.

_____, Luiz Antônio. **O Desenvolvimento Meandroso da Educação Brasileira entre o Estado e o Mercado**. Educação e Sociedade, Vol. 28, nº 100, Especial. Campinas, outubro de 2007, p. 809-829. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 15 abr. 2016.

DOURADO, Luiz Fernandes e OLIVEIRA, João Ferreira. Políticas educacionais e reconfiguração da educação superior no Brasil. In: DOURADO, Luiz e CATÂNIO, Afrânio Mendes Catani

(org). **Universidade Pública: políticas e identidade institucional**. Goiânia, Editora da Universidade Federal de Goiás, Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, 1999, p. 5-22.

DURHAN, Eunice R. e SAMPAIO, Helena. **O ensino privado no Brasil**. São Paulo, Nupes, 1995.

FONTELE, Tereza Lúcia Lima e CRISÓSTOMO, Vicente Lima. PROUNI – pontos controversos sob a análise de alunos bolsistas. Campinas e Sorocaba: **Avaliação**, v. 21, n. 3, p. 739-765, nov. 2016.

Disponível em: <http://submission.scielo.br/index.php/aval/article/view/132875> . Acesso em 02 mai. 2017.

JIMENEZ, S. V.; ROCHA, A. R. M. Educação à venda: sucesso e cidadania na medida do seu bolso. In: JIMENEZ, S. V.; SILVA, M. F. A. (org.). **Políticas públicas e reprodução do capital**. Fortaleza: Edições UFC, 2007. p. 15-41.

INEP. **Censo Educação Superior 2010**. Brasília. 2011. Disponível em:

<http://inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior> . Acesso em 02 mai. 2017.

_____. **Censo Educação Superior 2014**. Brasília. 2015. Disponível em:

<http://inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior> . Acesso em 02 mai. 2017.

LIMA, Paulo Gomes. kj. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 18, n. 1, p. 85-105, mar. 2013.

Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/aval/v18n1/06.pdf> . Acesso em 02 mai. 2017.

NASCIMENTO, Paulo A. Meyer M. e LONGO, Gustavo Frederico. Qual o custo implícito do fies para o contribuinte brasileiro? Brasília, IPEA, **Radar**, n. 46, ago. 2016. Disponível em:

http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/7067/1/Radar_n46_custo.pdf . Acesso em 02 mai. 2017.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. A transformação da educação em mercadoria no Brasil. Campinas. **Educação & Sociedade**, vol.30, n.108, outubro de 2009, p.739-60. Disponível em:

<http://www.scielo.br/pdf/es/v30n108/a0630108.pdf> . Acesso em 10 mai 2017.

OLIVEIRA, Zenaide dos Reis Borges Balsanulfo de e CARNIELLI, Beatrice Laura. Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES): visão dos estudantes. Brasília: **Jornal de Políticas Educacionais**, n.7, jan.–jun. 2010, p. 35–40. Disponível em:

<http://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/21861/14297> . Acesso em 10 mai 2017.

PONTUSCHKA, Rafael. **Avaliação de impacto do FIES**. Piracicaba, Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Agricultura Luiz Queiroz. 2016.

SAMPAIO. **Ensino Superior no Brasil – O Setor Privado**. São Paulo: Editora Hucitec, 2000.

SANTOS, Boaventura Souza. **A universidade do século XIX: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade**. São Paulo: Cortez, 2005.

SANTOS, Maurício Ivan dos e RODRIGUES, Romir de Oliveira. Relações entre o público e o privado na educação profissional e tecnológica: alguns elementos para a análise do programa nacional de acesso ao ensino técnico e emprego (PRONATEC). **Tear: Revista de Educação Ciência e Tecnologia**, Canoas, v.1, n.2, 2012, p.1-15. Disponível em:

<https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/tear/article/view/1745/1388> .Acesso em 10 mai 2017.

SCHWARTZMAN, J. A revolução silenciosa do ensino superior. In: DURHAM, E. R.; SAMPAIO, H. (Org.). **O ensino superior em transformação**. São Paulo: NUPES, 2001. p. 13-30

SOUZA, Paulo Nathanael Pereira. **Estrutura e funcionamento do ensino superior brasileiro**. São Paulo, Editora Pioneira Ciências Sociais, 1991.

