



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ

FACULDADE DE FILOSOFIA DOM AURELIANO MATOS - FAFIDAM

**FACULDADE DE EDUCAÇÃO CIÊNCIAS E LETRAS DO SERTÃO
CENTRAL - FECLESC**

MESTRADO ACADÊMICO INTERCAMPI EM EDUCAÇÃO E ENSINO – MAIE

LEILIANA REBOUÇAS FREIRE

**O ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO MERCANTILIZANDO: PROUNI E FIES NO
CONTEXTO DA CRISE ESTRUTURAL DO CAPITAL**

LIMOEIRO DO NORTE – CEARÁ

2015

LEILIANA REBOUÇAS FREIRE

O ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO MERCANTILIZANDO: PROUNI E FIES NO
CONTEXTO DA CRISE ESTRUTURAL DO CAPITAL

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino (MAIE) da Universidade Estadual do Ceará como requisito parcial à obtenção do título de mestre em educação.

Área de concentração: Trabalho, educação e movimentos sociais

Orientadora: Profa. Dra. Maria das Dores Mendes Segundo.

Coorientador: Prof. Dr. José Deribaldo Gomes dos Santos.

LIMOEIRO DO NORTE – CEARÁ

2015

Dados Internacionais de CatalogaÃ§Ã£o na PublicaÃ§Ã£o

Universidade Estadual do CearÃ¡

Sistema de Bibliotecas

Freire, Leiliana RebouÃ§as Freire.

O ensino superior brasileiro mercantilizando:
ProUni e Fies no contexto da crise estrutural do
capital [recurso eletrÃ©nico] / Leiliana RebouÃ§as
Freire Freire. iÃ© 2015.

1 CD-ROM: il.; 4 iÃ© pol.

CD-ROM contendo o arquivo no formato PDF do
trabalho acadÃ¢mico com 181 folhas, acondicionado em
caixa de DVD Slim (19 x 14 cm x 7 mm).

DissertaÃ§Ã£o (mestrado acadÃ¢mico) iÃ©
Universidade Estadual do CearÃ¡, Faculdade de
Filosofia Dom Aureliano Matos, Mestrado AcadÃ¢mico
em EducaÃ§Ã£o, Limoeiro do Norte, 2015.

Ã¡rea de concentraÃ§Ã£o: EducaÃ§Ã£o e Ensino.

OrientaÃ§Ã£o: Prof.Âª Dra. Maria das Dores Mendes
Segundo.

CoorientaÃ§Ã£o: Prof. Dr. JosÃ© Deribaldo Gomes
dos Santos.

1. Crise Estrutural do capital. 2.
MercantilizaÃ§Ã£o. 3. Ensino Superior. 4. ProUni e
Fies. I. TÃ-tulo.



ATA DA DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE LEILIANA REBOUÇAS FREIRE

Às 14 (quatorze) horas, do dia 17 (dezessete) de março de 2015 (dois mil e quinze), no Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino da Universidade Estadual do Ceará, especificamente, na Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos (FAFIDAM/UECE) em Limoeiro do Norte, reuniu-se a Comissão Examinadora para o julgamento da Dissertação de Mestrado do aluna **LEILIANA REBOUÇAS FREIRE**, intitulada: “**O ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO MERCANTILIZANDO: PROUNI E FIES NO CONTEXTO DA CRISE ESTRUTURAL DO CAPITAL**”. Feita a apresentação do trabalho e realizada as arguições, o texto foi considerado “SATISFATÓRIO”, sendo atribuída a nota 10,0 em resultado da avaliação dos professores doutores: MARIA DAS DORES MENDES SEGUNDO (ORIENTADORA), JOSÉ DERIBALDO GOMES DOS SANTOS (EXAMINADOR), JOSEFA JAKELINE RABELO (EXAMINADORA) E JOSÉ ERNANDI MENDES (EXAMINADOR).

Assinam a presente ata os professores supracitados e para os devidos efeitos legais.

Limoeiro do Norte, 17 de março de 2015

Maria das Dores Mendes Segundo
Prof. Dra. Maria Das Dores Mendes Segundo (MAIE/UECE)
(Orientadora)

José Deribaldo Gomes dos Santos
Prof. Dr. José Deribaldo Gomes dos Santos (MAIE/UECE)
(Co-Orientador)

Josefa Jakeline Rabelo
Prof. Dra. Josefa Jakeline Rabelo (PPGEB/UFC)
(Examinadora)

José Ernandi Mendes
Prof. Dr. José Ernandi Mendes (MAIE/MAIE)



Ao senhor Jesus Cristo, pelos dias que tem me concedido viver sobre essa terra, pelo espetáculo de mundo criado por sua grandiosa e maravilhosa palavra. Não tenho como expressar minha gratidão ao senhor Jesus. Mesmo sabendo das supostas e imensas contradições existentes entre fé e ciência, sobretudo da perspectiva teórica escolhida, não posso deixar de dedicar este trabalho, em primeiro lugar, a Ele.

Aos meus pais, por me concederem a vida e pela constante companhia nos meus dias, meus companheiros incondicionais nesta caminhada.

Ao meu querido esposo Marcos, companheiro que amo eternamente, que me acolhe, acalma e consola.

Aos meus queridos irmãos, Leidiane, Ciene, Nilda, Leninha, Leila e Simone, Mazim e Rizonaldo, pela presença em meus dias; família que tanto amo e que me ajudam a viver intensamente essa vida tão efêmera.

Aos meus queridos sobrinhos, Artur, Belinha, Viviane, Joabe, Joagno, Joálisson, Valéria, Vitória, Rodrigo e Ana Clara.

AGRADECIMENTOS

À estimada e querida Maria das Dores Mendes Segundo, minha orientadora, nos rumos dessa tão árdua e importante pesquisa, pela sua dedicação, responsabilidade, empenho, confiança e companheirismo nesses anos de trabalho juntas.

Ao querido e grande Deribaldo, coorientador dessa pesquisa, pelos inestimáveis conselhos e companheirismo nesses breves dois anos.

À professora Josefa Jackeline Rabelo, pela disposição em participar das valiosas orientações da nossa pesquisa.

Ao meu querido José Ernandi Mendes, pela contribuição não somente na pesquisa, mas em todo o meu processo de formação profissional, pela humanidade, carinho e respeito que senti e sinto ao caminharmos juntos.

Aos professores do Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino – MAIE, Eudes Baima, Sandra Gadelha, Jorge Alberto, Gilvanise, Olivenor e Claudiana, pelas preciosas colaborações neste momento de minha qualificação profissional e, consequentemente, na consecução dos objetivos da nossa pesquisa.

As minhas queridas amigas Lucivânia Moreira, Emanuella Rútila, Leidiane Maurício, Izinilda Moreira, pela amizade que temos independente do tempo que estamos juntas ou separadas.

Aos colegas do mestrado Ivânia, George, Ozielton, Gabriele, Paulo, Edleuza, Ozirene, Joyce e Raquel, pelos momentos de aprendizado que compartilhamos.

Às professoras Conceição, Marlenite, Irone, Aparecida, Margarida, Elenilce, Evilânia, Evani e Célia, e a minha querida diretora Eveline e coordenadora da creche Municipal Tia Ida, na qual sou professora.

Às auxiliares de serviços gerais Sherliane, Alzinete, Valcerni da creche municipal Tia Ida e todos os servidores da FAFIDAM, pelo trabalho desenvolvido na instituição, pessoas que fazem parte da minha vida nesses anos de luta.

À secretaria municipal de educação de São João do Jaguaribe e professores com quem tive a oportunidade de trabalhar, pelo aprendizado e concessão do meu afastamento, especialmente o secretário de educação, Roberlândio Alves, que trabalhou juntamente comigo para que esse direito me fosse assegurado.

À CAPES, pela contribuição financeira indispensável à execução da nossa pesquisa.

“Sou hoje um caçador de achadouros da infância. Vou meio dementado e enxada às costas cavar no meu quintal vestígios dos meninos que fomos.”

(Manoel de Barros)

“Os homens fazem a sua própria história, mas não a fazem como querem, não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado.”

(Karl Marx)

RESUMO

Nossa pesquisa dissertativa trata-se da análise do ensino superior brasileiro no contexto da crise estrutural do capital, a partir da virada do século XX e início do século XXI, com destaque para as políticas educacionais de financiamento ao ensino superior, elucidadas pelo Fundo de Financiamento do Ensino Superior - Fies (1999) e pelo Programa Universidade para Todos - ProUni (2005). Partimos do pressuposto que o Fies e o ProUni, ditas políticas de universalização ao ensino superior, apresentam um acentuado viés mercadológico, caracterizado pela privatização e expansão do ensino superior, mediante a intensa reforma universitária recomendada pelos organismos internacionais. A presente pesquisa, de natureza bibliográfico-documental, apoia-se na perspectiva teórica onto-marxiana e centra-se nos seguintes teóricos: Marx (1996), Marx e Engels (2007), Mészáros (2011), Fernandes (1975), Pinto (1986), Saviani (2010), Huberman, (2012), Robsbow (1995), Manacorda (2006), Saviani (2007) Romanelli (2010), Sguissard (2005), Duarte, (2005) e (2008), Tonet (2005), Mendes Segundo (2005), Santos (2012), Oliveira (2005), Cunha, (1997) e (2000), Leher (2004), dentre outros. De cunho investigativo, avaliamos os documentos da Reforma do Estado Brasileiro, Bresser Pereira (1995), Declaração Mundial sobre a Educação Superior para o Século XXI: visão e ação, (1998), Declaração ou Processo de Bolonha (1999), Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional - LDB, Plano Nacional de Educação (2001-2011) - PNE, Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE (2007), Relatório do Tribunal de Contas da União - TCU (2009), dados da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OCDE (2011 e 2012), relatório de gestão do Fies (2011-2012), relatório sobre o ProUni sobre medidas de supervisão, Censos do ensino superior (2001-2011), dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (2002, 2010, 2011, 2012). Para compreendermos a totalidade do processo de mercantilização do ensino superior no Brasil, especificamente, examinamos o papel do Estado moderno no contexto da crise estrutural do capital, apresentando, em linhas gerais, as principais reformas administrativas do Estado brasileiro, idealizadas a partir de Bresser Pereira. No segundo momento, estudamos a função dos organismos internacionais na promoção do Programa de Educação para Todos, em que o ensino superior é reeditado com o viés mercadológico. Em seguida, revistamos os autores clássicos da educação brasileira, para, em breve histórico, apresentar o caminho percorrido pelo ensino superior brasileiro, desde a sua legislação, estrutura e financiamento. Por fim, foco da nossa pesquisa, analisamos o ensino superior e sua última reforma ocorrida nos anos 1990, destacando o papel do ProUni e do Fies no processo de expansão da privatização da universidade, reiterado no Plano Nacional de Educação (2001-2011). Constatamos que a implantação das reformas no ensino superior é amparada pela estreita relação do Estado com o mercado, na sua concessão aos programas educacionais internacionais, cuja meta primordial é a reorganização do ensino superior no Brasil, priorizando, notadamente, o ensino não universitário ou pós-médio para a classe trabalhadora, aprofundando, nestes termos, a lógica mercantil neoliberal de privatização. Por fim, concluímos que, no contexto de uma crise estrutural do capital, a Universidade brasileira, foi submetida a uma profunda reforma educacional, representada por um ensino superior privado e não universitário atrelado aos interesses do mercado e, restringindo, sobremaneira, o conhecimento produzido pela humanidade à classe trabalhadora.

Palavras-chave: Crise estrutural do capital. Mercantilização. Ensino superior. ProUni. Fies.

ABSTRACT

Our dissertation research it is the Brazilian higher education analysis in the context of structural crisis of capital, from the turn of the twentieth century and early twenty-first century, especially the educational policies of financing higher education, elucidated by the Financing Fund Higher Education - Fies (1999) and the University for All Program - ProUni (2005). We assume that the Fies and ProUni, said universal policies to higher education, have a strong marketing bias, characterized by privatization and expansion of higher education by the intense university reform recommended by international organizations. This research, from bibliographic and documentary nature, relies on the onto-Marxist theoretical perspective and focuses on the following theoretical: Marx (1996), Marx and Engels (2007), Mészáros (2011), Fernandes (1975), Pinto (1986), Saviani (2010), Huberman (2012) Robsbown (1995) Manacorda (2006) Saviani (2007) Romanelli (2010) Sguissard (2005), Duarte (2005) and (2008), Tonet (2005), Mendes Segundo (2005), Santos (2012), Oliveira (2005), Cunha (1980), (1983) and (2000), Leher (2004), among others. From investigative nature, we evaluated the documents of the Brazilian State Reform, Bresser Pereira (1995), World Declaration on Higher Education for the Twenty-First Century: Vision and Action, (1998), Declaration or Bologna Process (1999), Law of Directives and Bases for National Education - LDB, National Education Plan (2001-2011) - PNE, Education Development Plan - PDE (2007), The Federal Court of Accounts Report - TCU (2009), Organization of data for Cooperation and Economic Development - OECD (2011 and 2012), Fies management report (2011-2012), report on ProUni on supervisory measures, Census of higher education (2001-2011), the Brazilian Institute of Geography and Statistics data - IBGE (2002, 2010, 2011, 2012). To understand the whole process of commodification of higher education in Brazil, specifically, we examine the role of the modern state in the context of structural crisis of capital, with, in general, the main administrative reforms of the Brazilian state, idealized from Bresser Pereira. In the second phase, we studied the role of international organizations in promoting Education for All Programme, in which higher education is reprinted with the marketing bias. Then we searched the classic authors of Brazilian education, for, in a brief historical, present the path taken by the Brazilian higher education since its legislation, structure and funding. Lastly, focus of our research, we analyze the higher education and last renovated occurred in the 1990s, emphasizing the role of ProUni and Fies in the expansion process of university privatization, reiterated in the National Education Plan (2001-2011). We note that the implementation of reforms in higher education is supported by the close relationship of State with the market in its concession to international educational programs, whose primary goal is the reorganization of higher education in Brazil, prioritizing, notably, the non-university education or postsecondary for the working class, deepening in these terms, the neoliberal market logic of privatization. Finally, we conclude that in the context of a structural crisis of capital, the Brazilian University, has been submitted a profound educational reform, represented by a private higher education and non-university linked to market interests and restricting greatly the knowledge produced for humanity to the working class.

Keywords: Structural crisis of capital. Commodification. Higher education. ProUni. Fies.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – As primeiras Universidades no mundo.....	83
Tabela 2 – Cursos	104
Tabela 3 – Caracterização dos programas ProUni e Fies	123
Tabela 4 – Instituições por categoria administrativa - 2001, 2004, 2008, 2011.....	127

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Estabelecimentos/instituições de ensino superior no Brasil.....	91
Gráfico 2 – Evolução do número de matrículas - de 1965-1974.....	94
Gráfico 3 – Instituições por categoria administrativa – públicas e privadas – censo 2013	101
Gráfico 4 – Instituições por organização acadêmica - 2013.....	102
Gráfico 5 – Cursos.....	103
Gráfico 6 – Gasto total com educação – público e privado – de 2001-2011	110
Gráfico 7 – Investimento direto em % do PIB – 2001-2011 – entes federativos.....	112
Gráfico 8 – Investimentos diretos em educação anual/ estudante – 2011-2011 – em valores nominais.....	112
Gráfico 9 – Gastos somente com o ensino superior- investimento público total em educação em relação ao PIB, 2001-2011.....	114
Gráfico 10 – Despesas com manutenção e desenvolvimento do ensino superior – valores em R\$ milhares – em 2001, 2004, 2008 e 2011	116
Gráfico 11 – Cursos – graduação por categoria administrativa – 2001, 2004, 2008 e 2011..	128
Gráfico 12 – Evolução do número de cursos de graduação presencial, segundo a organização acadêmica – 2001, 2004, 2008 e 2011	129
Gráfico 13 – Matrículas na graduação por categoria administrativa 2001 – 2004, 2008 e 2011	130

Gráfico 14 – Evolução do número de IES participantes – 2005-2011	133
Gráfico 15 – Bolsistas ProUni – por categoria administrativa de IES – de 2005 ao 1º semestre de 2013	133
Gráfico 16 – Bolsas ofertadas por ano, entre 2005-2011	134
Gráfico 17 – Oferta/bolsas: integral e parcial – 2005-2011	135
Gráfico 18 – Custo bolsa ProUni segundo o tipo de instituição de ensino superior privada .	136
Gráfico 19 – Inscritos por processo seletivo – 2005-2011	137
Gráfico 20 – Oferta de bolsas por região de 2005 ao 1º semestre de 2013	140
Gráfico 21 – Bolsas por modalidade de ensino, de 2005 ao 1º semestre de 2013	140
Gráfico 22 – Distribuição dos alunos nos cursos prioritários e nos mais frequentados no Fies/Portaria nº 2, de Outubro de 2008 – Fies e ProUni	145
Gráfico 23 – Perfil estudante ProUni – anos diversos.....	146
Gráfico 24 – Bolsas de estudo ofertadas e renúncia fiscal – 2005-2011	147
Gráfico 25 – Número de IES participantes – 2001- 2001	152
Gráfico 26 – Número de contratos do fies – 2001-2011	153
Gráfico 27 – Número de matrículas em cursos de graduação presencial privada e o total de contratos ativos em 2011	154
Gráfico 28 – Distribuição dos alunos nos cursos prioritários e nos mais frequentados no Fies/Portaria nº 2, de outubro e 2008 – Fies e ProUni	155
Gráfico 29 – Contratos firmados no Fies no ano de entrada dos estudantes e no ano seguinte, em relação ao número de contratos do ano	156
Gráfico 30 – Taxa de inadimplência do Fies por ano de contratação (mais 360 dias de inadimplência)	158
Gráfico 31 – Evolução da execução orçamentária do Fies 2003-2007 e previsão orçamentária 2008-2011 (valores em milhões)	158
Gráfico 32 – Taxa de frequência líquida ao ensino superior de 2001-2011	162
Gráfico 33 – Taxa bruta de frequência ao ensino superior por regiões.....	166

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BB	Banco do Brasil
BM	Banco Mundial
CAIXA	Caixa Econômica Federal
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CES	Câmara de Educação Superior
CFT-E	Certificado Financeiro do Tesouro - Série E
CIE	Conferências Ibero-Americanas de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
COFINS	Contribuição para o Financiamento da Seguridade Social
CPSA	Comissão Permanente de Avaliação
CREDUC	Programa de Crédito Educativo
CSLL	Contribuição Social sobre Lucro Líquido
DAGES	Direção Geral do Ensino Superior
DIT	Direção de Tecnologia da Informação
EAD	Educação a Distância
ENADE	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EPT	Educação Para Todos
EU	União Europeia
EUA	Estados Unidos da América
FAFIDAM	Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos
FEBRABAN	Federação Brasileira de Bancos
FGEDUC	Fundo de Garantia de Operações de Crédito Educativo
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

GEA	Grupo Estratégico de Análise da Educação Superior no Brasil
GTI	Grupo de Trabalho Interministerial
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas
IC	Índice de Classificação
IES	Instituições de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
IRPJ	Imposto de Renda Pessoa Jurídica
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OIT	Organização Intranacional do Trabalho
OMC	Organização Mundial do Comércio
ONG	Organização Não Governamental
ONU	Organização das Nações Unidas
ORUS	Observatório Internacional de Reformas Universitárias
PAHE	Plano de Ação Hemisférico sobre Educação
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PIB	Produto Interno Bruto
PIS	Programa de Integração Social
PNE	Plano Nacional de Educação
PPE	Projeto Principal de Educação
PPP	Parceria Pública Privada
PROUNI	Programa Universidade Para Todos
RENAVAM	Registro Nacional de Veículos Automotores
REUNI	Programa de Reestruturação das Universidades Federais
SEMETC	Secretaria de Educação Média e Tecnológica
SESU	Secretaria de Ensino Superior
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior
TCU	Tribunal de Contas da União

UAB	Universidade Aberta do Brasil
UDF	Universidade do Distrito Federal
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UFFS	Universidade Federal da Fronteira Sul
UNB	Universidade de Brasília
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNIAM	Universidade Federal da Integração da Amazônia Continental
UNILA	Universidade Federal da Integração Latino-Americana
UNILAB	Universidade Federal da Integração Luso-Afro-Brasileira
USAID	United States Agency for International Development
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	16
2	O ESTADO E A CRISE ESTRUTURAL DO CAPITAL: LINEAMENTOS SOBRE A NATUREZA DA CRISE	28
2.1	CRISE ESTRUTURAL DO CAPITAL E AS NOVAS DEMANDAS POLÍTICAS, ECONÔMICAS E SOCIAIS.....	29
2.2	O ESTADO MODERNO E SUA FUNÇÃO NA CRISE DO CAPITAL.....	38
2.3	O PAPEL DA EDUCAÇÃO NO CAPITAL: FONTE DE SOCIALIZAÇÃO DOS PADRÕES DA NOVA SOCIEDADE.....	42
2.4	O ESTADO BRASILEIRO E SUAS REFORMAS: O CAMINHO NECESSÁRIO PARA A LIBERALIZAÇÃO DOS DIREITOS SOCIAIS.....	51
3	ORGANISMOS INTERNACIONAIS E A EPT: A RENDIÇÃO DO ENSINO SUPERIOR	55
3.1	ORGANISMOS INTERNACIONAIS E A EPT: AJUSTES NA EDUCAÇÃO DOS PAÍSES EM DESENVOLVIMENTO	09
3.2	A DECLARAÇÃO DE PARIS: EMANANDO OS LINEAMENTOS GERAIS DA MERCANTILIZAÇÃO E PRIVATIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR	59
3.3	A DECLARAÇÃO E PROCESSO DE BOLONHA: A BUSCA DA HEGEMONIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR EM ÂMBITO MUNDIAL.....	64
3.4	POLÍTICA EDUCACIONAL E ENSINO SUPERIOR NO BRASIL: O DIREITO SOCIAL A SERVIÇO DO CAPITAL	69
4	ENSINO SUPERIOR DO BRASIL: HISTÓRIA ESTRUTURA E FINANCIAMENTO	76
4.1	BREVE HISTÓRICO DA UNIVERSIDADE E O ENSINO SUPERIOR NO BRASIL.....	78
4.2	ENSINO SUPERIOR NO BRASIL: DA GÊNESE A ATUAL LÓGICA DE MERCADO CUSTEADO PELO ESTADO	81
4.3	ELEMENTOS ESTRUTURAIS DO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO: A LEGISLAÇÃO COMO MECANISMO DE AJUSTES ESTRUTURAIS NA EDUCAÇÃO	90
4.4	A EDUCAÇÃO SUPERIOR NO CONTEXTO INTERNACIONAL E SUAS DIRETRIZES DE CONCEPÇÃO E FINANCIAMENTO	99

5	A REFORMA DO ENSINO SUPERIOR NOS ANOS 1990 - O PAPEL DO PROUNI E FIES NA EXPANSÃO MERCANTILIZADA DA UNIVERSIDADE	.....	111
5.1	O PROGRAMA UNIVERSIDADE PARA TODOS (PROUNI) E O FUNDO DE FINANCIAMENTO AO ESTUDANTE DO ENSINO SUPERIOR (FIES) – POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE “DEMOCRATIZAÇÃO” DO ENSINO SUPERIOR VIA MERCADO.....	.....	114
5.2	INDICADORES DE DESEMPENHO E METAS E DESEMPENHO NO ROUNI.26	.....
5.3	FIES: OS GANHOS EMPRESARIAIS ALINHADOS NA CONSECUÇÃO DAS METAS DO PNE 2001-2011.....	.....	145
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	.....	154
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	.....	166

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho trata da análise da crise estrutural do capital e as reverberações no ensino superior brasileiro, a partir da virada do século XX, com destaque para as políticas educacionais de acesso e financiamento do ensino superior, a exemplo do Fies (1999) e o ProUni (2005), no contexto de execução do Plano Nacional de Educação, PNE 2001-2011. Nesse sentido, pretende analisar a lógica do mercado no ensino superior no Brasil, imprimidos após as reformas educacionais implementadas a partir dos governos neoliberais¹ de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) e Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), e sua continuidade no governo Dilma Rousseff.

Tais políticas cumprem as diretrizes do grande capital, sob a ordem neoliberal, que reedita os postulados liberais em combate ao Estado do bem-estar social, responsabilizado pela inviabilidade num cenário de autorreprodução do capital, expressado pela crise no final da década de 1970. Essa corrente do pensamento econômico, denominada de neoliberalismo, caracteriza-se como uma vertente que absorveu os preceitos do liberalismo clássico, regidos pela autorregulação do mercado, concorrência e individualismo, e continua no propósito de garantir a ordem do capital, a apoiar um estado intervencionista e controlador. Para Guerra (2012), Hayek e Friedman foram os maiores precursores do neoliberalismo; ao longo da década de 1970, tornaram-se os arautos do futuro, que defendiam veementemente a retirada da proteção estatal a sociedade civil, sendo essa proteção um atentado à liberdade dos cidadãos e a vitalidade da concorrência

Mészáros (2011), marxista húngaro, apoiado em Marx, atesta que este atual momento do capitalismo contemporâneo se define como de crise estrutural do capital, marcado por uma necessária e profunda reestruturação no sistema econômico, envolve todos os países, com reflexo da tendência globalizante do capital, conforme já anunciava Marx, ainda no século XIX. Da impossibilidade de o capital fazer alguma concessão à classe trabalhadora, a lógica de reprodução do sistema do capital se impõe de tal forma que os desdobramentos nas nações pobres são mais imperativos, submetendo-os a maiores dependências as potências dominantes.

¹ Pensamento que rege a sociabilidade do capital. De acordo com esta doutrina, deve haver total liberdade de comércio (livre mercado). Surgiu na década de 1970, através da Escola Monetarista do economista Milton Friedman como uma solução para a crise que atingiu a economia mundial em 1973, provocada pelo aumento excessivo no preço do petróleo.

Nesse contexto, a latino-americana, sob pena de não alcançar a desejada governança, como bem discorre Mariani (2007), adere à implementação das medidas neoliberais, as quais caminharam e começaram a ser implantadas em seus países. No Brasil, a doutrina neoliberal, ainda em sua fase incipiente de implantação, data do governo Fernando Collor, rompendo com o modelo de substituições de importações, solidifica-se a partir do governo FHC, e encontra seu ápice atualmente nas últimas décadas do século XX e primeiras do século XXI. Assim, entendemos que o neoliberalismo está em uma fase de refinamento, uma vez que o ajustamento ao novo modelo hegemônico financeiro é sobremaneira aprofundado, estilhaçando os direitos do trabalhador e negociando todas as conquistas humanas e o próprio ser humano no mercado financeiro.

A nosso ver, o modelo de política econômica brasileira segue a cartilha neoliberal, aprofundando o processo de internacionalização da economia, por meio, sobretudo, dos grandes grupos econômicos nacionais, revigorando sua participação nas políticas e nos acordos internacionais dos grupos dominantes.

Nesses termos, a divisão internacional do trabalho, no presente estágio de desenvolvimento do capitalismo, determina, na esteira neoliberal, para o Brasil, como país em desenvolvimento, uma profunda reforma do seu sistema educacional, no propósito de adequá-lo ao seu papel nessa nova ordem mundial.

Nesses termos, uma agenda de reformas estruturais foi imposta aos países chamados em desenvolvimento, objetivando, assim, atender às demandas do capital. No caso brasileiro, as articulações em busca dessa reorganização passaram pela reformulação de alguns artigos da constituição, contudo, reiteramos que esse processo só se efetivou após a saída de Collor de Mello, haja vista sua incapacidade de liderar as forças políticas do período. Com FHC ainda ministro de Itamar Franco, foram introduzidas alterações na constituição que viabilizaram a mudança na política econômica brasileira, sobretudo e já no governo FHC, com a liberalização do Estado.

A educação é o carro-chefe das reformas do Estado Brasileiro, situada como a principal problemática a ser resolvida na reversão da pobreza. Nesta direção, o ensino superior, que historicamente expressa os seus limites no processo de universalização, em decorrência das poucas Universidades públicas, passa, a partir da década de 1990, sob as recomendações de organismos internacionais, a ser a estratégia a ser cumprida, sob pena de o

país não adentrar no mundo globalizado, todavia, esse processo será pela via expansão do ensino superior privado.

Essa nova fase do ensino superior, entendemos, está ligada às mudanças que vêm ocorrendo na sociabilidade do capital em crise, no final do século XX e início do século XXI, aprofundando as premissas da ideologia neoliberal no processo de globalização/mundialização do capital na busca da reversão do decréscimo das taxas de lucros, mediante a intensificação da apropriação privada da ciência e da tecnologia como meios de possibilitar a autorrealização do capital.

As marcas das reformas na educação no Brasil são percebidas na ação entre Estado e capital para a reestruturação da economia, em que o ensino superior toma a dianteira por meio da diversificação de instituições privadas, mas financiadas pelo público, a exemplo do Programa Universidade para Todos – ProUni – e Fundo de Financiamento Estudantil – Fies.

Estas estratégias ditas de democratização do ensino superior demarcam a mercantilização das Universidades públicas via fundações privadas, o crescimento da graduação tecnológica, que, segundo Santos (2012), ultrapassa os 700% anuais, o Programa de Reestruturação das Universidades Federais – REUNI, a criação da Universidade Aberta do Brasil – UAB, operacionalizado por meio da Educação a Distância – EaD, a criação do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior – SINAES, e ainda as diversas ações de supervisão, avaliação e regulação que fazem parte de um processo de reconfiguração do ensino superior que são embasadas, sobretudo, nas teorizações empresariais no âmbito do ensino superior: educação não mais como um direito, mais como um serviço.

Esse profundo movimento no campo da educação superior demonstra que, a partir da liberalização do Estado, o cenário educacional sofre profundas transformações, haja vista a atribuição da Universidade ser instrumento de profissionalização aligeirada, em cursos de curta duração, sem ambiente de pesquisa acadêmico, constituindo-se em Universidade de ensino ou de ensino não universitário, ou ainda ensino pós-médio ou de terceiro grau (ANDES, 2007).

Entendemos que para compreender esse novo contexto do ensino superior no Brasil, requer uma pesquisa aprofundada, uma vez que o mapeamento do ensino superior

passa por diversos aspectos que merecem ser analisados. Nesse sentido, dada a impossibilidade, devido ao curto tempo para a realização da pesquisa de mestrado, reportar-nos-emos à análise do impacto desses dois programas, publicizados como políticas de acesso e permanência ao ensino superior, com atenção especial ao ProUni e ao Fies, relacionados à consecução desses fins e objetivos no contexto do desenvolvimento do Plano Nacional de Educação, PNE – 2001-2011, que sinalizam para a expressiva expansão do ensino pós-médio ou não universitário.

Nesse propósito, analisaremos a reconfiguração e mercantilização do ensino superior no Brasil, sobretudo no período de vigência do Plano Nacional de Educação 2001-2011, e os impactos nas metas educacionais para o ensino superior, que almejava até 2011 colocar no ensino superior cerca de 30% dos jovens de 18 a 24 anos, sendo 40% dessas vagas criadas em Universidade Públicas.

Nessa direção, contextualizaremos esse período a partir da dinâmica real das relações de exploração no mundo capitalista, desdobrando-se na precarização das relações sociais humanas, em prol do crescimento econômico e estruturação do capital, cindido pelas lutas de classes.

Entendemos que refletir sobre o ensino superior implica compreender, entre outras características, sua gênese, seu acelerado crescimento, a complexidade, as tendências e a rápida obsolescência da produção científica na chamada “sociedade do conhecimento”, como relata Duarte (2008).

De acordo com Florestan Fernandes (1975), o nosso modelo de Universidade se originou a partir das escolas superiores, passando a prevalecer nos moldes atuais, sobretudo a partir de 1930, de forma mais complexa e eivada de desniveis, marcas imprimidas pelas políticas educacionais brasileira, cuja estruturação tinha um caráter autárquico e tradicional.

É sumariamente essencial, nesse contexto, conhecer a realidade, a criação e a organização, como funciona e se desenvolve o ensino superior do Brasil, analisar os alicerces pelos quais se construiu a Universidade atual, todavia, tal empreitada não se faz sem relacionar essa instituição com o conjunto da sociedade, compreendendo as dimensões nas quais está imersa.

Em linhas gerais, demarcamos que as reformas e lutas pela reforma universitária remontam à década de 1940, e que a luta pelo acesso ao ensino superior deve permanecer e

continuar a existir. Contudo, o crescimento ocorrido nas décadas finais do século XX e nas primeiras do século XXI, caracterizada pela inflação de vagas de acesso no ensino superior, parece demonstrar uma expansão exacerbada pela via privada, sob o discurso de democratização do conhecimento. Diversificando o provimento do ensino superior através de instituições, criando faculdades isoladas, institutos superiores que, no nosso entender, tolhem o que a constituição federal no artigo 207 coloca como essencial ao ensino superior, a articulação entre ensino e pesquisa, prejudicando o que defendemos ser essencial no embate da luta de classes: o repasse do conhecimento acumulado pela humanidade.

Nesses termos, defendemos que a Educação Superior Pública do Brasil apresenta um viés empresarial, respaldado pelo Estado e suas políticas reformistas, esta última exigência precípua e inegável do atual estágio de desenvolvimento do capital. Assim sendo, para o entendimento sobre a configuração do ensino superior, faz-se necessário entendê-lo imerso no modelo capitalista hegemônico, partindo do princípio das reformas, situando a sua relação com a globalização/mundialização do capital.

As recomendações sobre esse âmbito se justificam segundo estudos do Banco Mundial - BM em face do percentual brasileiro de jovens entre 18 e 24 não chegar a 15% de jovens frequentadores do ensino superior, enquanto em países da América Latina, dentre eles: Argentina, Uruguai, Bolívia e México têm, respectivamente, 48, 34, 33 e 20% de jovens nessa faixa etária frequentando o ensino superior (BANCO MUNDIAL, 2005).

A justificativa de análise do Ensino Superior constitui-se para nós, em um dos problemas mais urgentes de reflexão em educação no Brasil, visto o crescente reordenamento nas políticas educacionais, com mais força, sobretudo, após as discussões da contrarreforma da educação superior, iniciada em 2003, e instituída através do projeto de lei 7.200/06, que mediante várias ações, tem engendrado uma profunda reconfiguração institucional e conceitual, em atestamos como pressuposto que são voltadas aos interesses do mercado.

Diante de um cenário de crise estrutural do capital, cuja tese defendida por Mészáros (2011)², estamos vivendo com profundidade na virada do século XX para o século

² É um filósofo húngaro, importante intelectual marxistas da atualidade. Professor emérito da Universidade de Sussex, na Inglaterra, onde ensinou filosofia por 15 anos, anteriormente foi também professor de Filosofia e Ciências Sociais na Universidade de York, durante 4 anos. É considerado um dos mais importantes pensadores da atualidade. Sua experiência como operário que teve acesso aos estudos, na Hungria socialista, em meio às grandes tragédias do século XX, foi possivelmente determinante para a compreensão da educação como forma de superar os obstáculos da realidade. Defende a existência de práticas educacionais que permitam aos educadores e alunos trabalharem as mudanças necessárias para a construção de uma sociedade na qual o capital

XXI, obrigando as instituições que amparam o capital a se ajustarem aos imperativos da crise, sob pena de perderem a sua governabilidade ou sua sustentabilidade econômica.

Reiteramos que, dentre os complexos que amparam ou legitimam o capital, a educação foi um dos mais agredidos nos seus conceitos e funções. Nesse propósito, defendemos que, para a compreensão deste trabalho, alguns questionamentos são pertinentes. Inicialmente nos perguntamos: Qual o papel da Universidade no contexto da crise estrutural do capital? Como a universidade promove competições no trabalho, ciência e ideologia? Qual a relação do estado, capital e Universidade? Qual o propósito de promover a expansão do ensino superior no âmbito de instituições não universitárias? Qual a função social da Universidade? Por que investir sobremaneira no ensino pós-médio?

Diferentes interpretações sobre o ensino superior, já nos foram apresentadas, mas o desafio é fazer a crítica científica cultural, que vem reafirmando constantemente a dissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão. Assim a nossa pesquisa, cujo interesse é desvelar a real situação, contextualizando historicamente a totalidade contraditória da sociabilidade do capital, nestes termos, perceber a função que vem sendo atribuída ao Ensino superior brasileiro, analisando o princípio da universalidade do conhecimento e a apropriação da educação pelo Estado.

A nosso ver, denunciando de toda forma suas contradições e suposta potencialidade de salvar a sociedade de seus males, através dessa instituição, haja vista, que, entendemos sua origem vinculada à propriedade privada dos meios de produção da vida material e espiritual no mundo dos homens.

Entendemos assim, que para trazermos uma reflexão atual sobre as relações estabelecidas entre os homens, no contexto atual, se faz necessários direcionamentos que nos coloque no terreno das contradições existenciais históricas, nesse sentido, como base referencial analítica, desdobraremos essa pesquisa na Ontologia marxiana, os fundamentos histórico-filosóficos e as implicações sociopolíticas, enfatizando, baseados em autores de base marxiana o movimento no campo das reformas educacionais e dos novos paradigmas da formação superior no Brasil.

não explore mais o tempo de lazer, pois as classes dominantes impõem uma educação para o trabalho alienante, com o objetivo de manter o homem dominado. Já a educação libertadora teria como função transformar o trabalhador em um agente político, que pensa, que age e que usa a palavra como arma para transformar o mundo. Para ele, uma educação para além do capital deve, portanto, andar de mãos dadas como a luta por uma transformação radical do modelo econômico e político hegemônico (MESZAROS, 2011).

O estudo proposto tem caráter teórico-histórico, bibliográfica-documental e apresenta como objetivo analisar o processo expansionista e mercantilizado da educação superior no Brasil, no contexto da crise estrutural do capital, centralizando, como foco da pesquisa os programas de financiamento: ProUni e Fies.

Nestes termos, e já no estágio do capital em sua fase descendente (não mais na sua fase civilizatória), desejamos, com Mészáros (2011), explicitar as mediações pelas quais se impulsionou as reformas que programam e materializam um novo ideário educacional, onde exigências são colocadas por organismos multilaterais – BM, Organização das Nações Unidas-ONU, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO, dentre outros, na efetivação da reforma política e conceitual do Estado, bem como às consequências dessa reforma nas políticas implementadas na educação superior brasileira.

Desta feita, dialogaremos primeiramente com Marx e Engels, por entender que neles encontramos os nexos que explicam a realidade societal do capital, que, impregnado de contradições, evidencia determinações necessárias a autorreprodução do capital e nos indicam o caminho para a compreensão das complexas relações sociais, gestadas no transcorrer da produção da vida material e espiritual no mundo dos homens.

No contexto da totalidade, podemos entender as circunstâncias que nos levem a investigar as relações estabelecidas entre os homens, subjaz a exploração do homem, desmistificando, portanto, os discursos dominantes de uma sociedade consensual. Assim, nesta perspectiva ontológica, consideramos que a produção da vida está condicionada por estas relações estabelecidas entre o homem e o meio onde se insere, cuja marca é a exploração expropriante das forças materiais e espirituais dos homens, esclarecendo os mistificados discursos dominantes na atualidade.

Com as lentes do marxismo, percebemos que as relações humanas se instauram entre o homem e a natureza, mediada pelo trabalho, depois complexificada pelos avanços e a apropriação dos meios de produzir sua vida material e espiritual, que vai transformando a natureza e simultaneamente o transformando, na relação social do capitalismo, essa lógica é invertida, as técnicas são utilizadas cada vez mais para continuar reproduzindo a desumanidade.

Marx e Engels (2007) partem de uma realidade concreta, num dado momento histórico, esse propósito, nos instiga a pensar as condições materiais objetivas que se

apresentam aos homens organizados em sociedade, que, através do trabalho, transformam a natureza, configurando um novo momento histórico, mais elevado do que o primeiro.

Conforme Marx e Engels (2007), partimos assim, não daquilo que os homens dizem, imaginam, ou engendram mentalmente, tampouco do homem dito, pensado, imaginado ou engendrado imaginariamente para daí chegar ao homem em carne e osso, parte-se dos homens ativos e de seu processo de vida real para daí chegar ao desenvolvimento dos reflexos ideológicos e aos ecos desse processo de vida.

Desta feita, entendemos a partir da nossa opção teórica, que a humanidade na sua idade mais tenra, vive sob os auspícios das relações naturais, que nesse estágio se sobreponham as sociais, uma vez que a comunidade primitiva não desenvolveu formas elevadas de sobrevivência, o desenvolvimento humano posterior por fim, possibilitou o domínio da natureza, mas organizou também a sociedade em classes.

Assim, com base em Marx e Engels (2007), percebemos que a forma de se organizar a vida produtiva, seja primitivismo, escravidão, modo de produção asiático, feudalismo, capitalismo, que mudanças emergem mediante o trabalho e sua divisão social, sendo possível perceber que a maneira de gerir a vida social dos homens tem um vínculo forte com essa matriz.

A nosso ver, as relações de classe vão ao longo do tempo, afirmando formas diversas de dominação, continuando a subtrair dos homens suas energias, em detrimento da ascensão de alguns. Mais tarde, firmada sobre o contrato social, surge hegemonicamente à sociedade capitalista, reino burguês com todo seu aparato estatal, organizado e viabilizando as estratégias necessárias a reprodução do capital, com o objetivo de tornar legítimas as atrocidades inerentes a sua lógica imanente, que se impõe ao longo dos últimos séculos, onde a industrialização se torna predominante.

O trabalho como matriz fundante (valor de uso), nesse novo contexto é parcialmente subsumido em detrimento do valor de troca, onde fraturas fundamentais são a base de sustentação de uma nova sociedade que subjuga seu povo aos auspícios da acumulação do capital.

Mészáros (2011) comprehende claramente esse processo, quando afirma tacitamente que a divisão social do trabalho implica nesse novo estágio da humanidade o poder social, ou seja, a força produtiva multiplicada, que expropria o trabalhador de forma

legitimada através da organização do Estado. Como sabemos desde a sociedade clássica dividiu os que trabalham nos ofícios dos que cuidam intelectualmente de seus interesses.

O capitalismo em ascensão, pela sua natureza intrínseca, exige que as classes oprimidas tenham acesso à educação, mas de forma homeopática, como recomendava a economia clássica de Adam Smith. O século XVIII e XIX destacou-se historicamente como o século das revoluções. É nesse período que se expandem e se consolidam ideias que passaram a orientar a vida em sociedade, incluindo os aspectos econômicos, político e intelectuais, sobretudo sob o domínio estatal.

Marx e Engels (1996), ainda no século XIX, diziam que a incorporação da ciência e da técnica à máquina, introduziriam uma série de mudanças e consigo traria exigências de qualificação da força de trabalho, que impulsiona a partir desse contexto a implantação e consolidação do sistema escolar institucionalizado, profecia que vem se concretizando largamente.

A educação, que na ontologia marxiana é entendida em Tonet (2005) como a atividade educativa que consiste em propiciar ao indivíduo a apropriação de conhecimentos, habilidades, valores, comportamentos, constituídos em patrimônio acumulado e decantado ao longo da história da humanidade; contribuem, assim, para a construção do indivíduo enquanto como membro do gênero humano, é, em um dado momento, submetido à intelectualização e burocratização das classes dominantes, engendra um processo de formação baseado na exploração da força de trabalho em detrimento da propriedade privada dos meios de produção.

Asseveramos que desenvolver a pesquisa³ acerca da atual fase do capital e a lógica mercantil do ensino superior é o mote desta pesquisa, que observará os imperativos do

³ É mister dizer que esta pesquisa tem sua gênese nos dois anos finais do curso de graduação em pedagogia, realizado no âmbito da Faculdade de Filosofia dom Aureliano Matos (FAFIDAM/UECE), região do vale do Jaguaribe, situada em Limoeiro do Norte. Nasce o nosso objeto de estudo a partir das tantas mediações, se desenvolvendo com mais clareza no decorrer dos anos finais do curso, bem como em experiências em movimento sociais, como bolsista de extensão, concomitante com a graduação, assim como dois anos como monitora acadêmica, como professora do Ensino Básico e ensino Superior, esta última desenvolvida na Universidade Estadual do Ceará, como professora substituta do curso de pedagogia no período de 2012. O percurso referido anteriormente possibilitou a reunião de inquietações, a partir do contato com diversos atores, dentre eles, alunos, professores, gestores, gerando assim a ousadia de aprofundar as análises em relação ao ensino superior, que se encontra em meio a diversas orientações e conflitos, uma vez que os discursos engravidados por órgãos financiadores, como nos alerta Saviani (1997) colocam a educação como a panaceia que redimirá a sociedade do seu duplo pecado histórico: a ignorância e as desigualdades. A minha formação na Universidade pública contribuiu e me direcionou a iniciar esse trabalho. O contato contínuo com pessoas comprometidas com a realidade social desabrochou em mim a vontade de aprofundar o entendimento e

estado concernentes ao esfacelamento da Universidade, promovendo o consenso de que a educação é o pressuposto do desenvolvimento econômico, bem como do desenvolvimento do indivíduo, que, estaria se valorizando ao educar-se a si próprio na mesma lógica em que se valoriza o capital, pautando-se nas ideias da teoria ressurreta do capital humano de Theodore Schultz, priorizando o ensino em instituições não universitárias ou em Universidades de ensino.

Nessa nova engrenagem, entendemos está, o sistema educacional servindo à máquina produtiva, funcionando, assim, como uma empresa de fornecimento de mão de obra precarizada, e como aparato ideológico estatal. Nas palavras de Mészáros (2011), este contexto se liga as metamorfoses do sistema sociometabólico do capital, para alavancar seus lucros, nesse sentido, lança mão da produção destrutiva e da precarização do trabalho, tecida no contexto da crise estrutural vigente, como medidas paliativas voltadas à administração da crise.

Nesse propósito, a nossa pesquisa será estruturado da forma que segue abaixo. O primeiro capítulo intitulado: O Estado e a crise estrutural do capital: lineamentos sobre a natureza da crise será discutidos à luz das contribuições de István Mészáros, e demais estudiosos que dialogam com ele. Explicitaremos a estreita relação do Estado Moderno e a educação sistematizada com a Crise Estrutural do Capital, nesta nova fase, bem como sua reforma e o papel que passaram a assumir em face das reformas estruturais adotadas no Brasil na década de 1990, orientado pelos ditames do capital internacionalizado, adequando a educação às diretrizes do Projeto de Educação para Todos-EPT, mostrando as reais consequências para a política educacional, especialmente na educação superior.

Investigar assim, em que medida consolida propostas negativas quanto ao ato de transmitir o conhecimento e a cultura objetivada pela humanidade, impulsionada por uma constante implantação de políticas públicas, redefinindo o ensino superior, trazendo sérias implicações a Universidade e privatizando sobremaneira o ensino superior.

Para as elucidações necessárias recorremos à obra de Mészáros, para além do capital e diversos documentos e tese, dentre eles o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do

contribuição para o processo de conscientização em relação às determinações do sistema do capital, sobretudo observando que a educação é um meio capaz de contribuir com esse.

Estado (BRESSER PEREIRA⁴, 1995), e demais documentos e reflexões que se referem à indicação teórico-metodológico da nossa pesquisa.

No segundo capítulo, intitulado: Organismos internacionais e a EPT: no comando da educação e a rendição do ensino superior ao mercado, no qual, explicitaremos as principais conferências que estabelece os princípios orientadores da reforma desse nível de ensino.

As mesmas foram desenvolvidas, sobretudo, como estratégias para o processo de mercantilização e privatização do ensino superior, assim, sob o comando férreo do Banco Mundial e a UNESCO, a Política educacional para o Ensino Superior tem como norte a Declaração Mundial sobre a Educação Superior para o Século XXI: visão e ação, (1998) a conhecida declaração de Paris e a Declaração conjunta dos ministros da educação europeia-Declaração ou Processo de Bolonha, assinada em 19 de Junho de 1999 na busca da homogeneização do ensino superior, além de outros documentos que o norteia.

No terceiro capítulo, intitulado “Ensino superior do Brasil: história, estrutura e financiamento”, reconstruímos brevemente a história a estrutura e o financiamento do ensino superior no Brasil, com base em Florestan Fernandes (1975), Terezinha oliveira (2005), Luiz Antônio cunha (2000) e Álvaro vieira Pinto (1986) e Valdemar Sguissardi (2000) na qual se procurou destacar os dados de sua evolução, buscando contribuir para a compreensão desta temática. Esclarecendo sob que aspectos se da à expansão desse nível de ensino no país, que vem se tornado uma lucrativa alternativa para alavancar os lucros do capital em crise, expandindo o acesso, e, sobretudo massificando o ensino superior pós-médio com o mínimo de qualidade.

Observamos através de documentos, dentre eles, a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional-LDB, Plano Nacional de Educação 2001-2011 – PNE, Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, decretos, leis, emendas, e demais documentos, as características do ensino superior na atualidade, especificamente sua estrutura e financiamento, que tem sido indicada pela política educacional brasileira, sob os auspícios do BM, percebidas nas das diretrizes gerais para a educação em países de periferia do grande capital.

⁴ Ver tese de doutoramento de Maria das Dores Mendes Segundo (2005), intitulada: O Banco Mundial e suas implicações na política de financiamento da educação básica no Brasil: O Fundef no centro do debate.

Nesses termos, a privatização mercantil da educação superior iniciado no governo FHC, Lula da Silva, e sua continuidade no governo Dilma Rousseff, serão explicitadas, sobretudo no que se refere à expansão privatizante do acesso, mostrando os atuais dados do reordenamento do ensino superior, sobretudo por meio do ProUni e Fies no contexto da operacionalização do PNE 2010-2011, na objetivação do ensino pós-médio.

O quarto capítulo intitulado: A reforma do ensino superior nos anos 1990 - o papel do ProUni e Fies na expansão mercantilizada da Universidade, procuramos compreender a lógica de mercado no ensino superior e suas políticas de acesso: ProUni, e Fies, observando as característica e impactos dos programas no ensino superior brasileiro, procuramos assim, examinar baseados em dados do censo da educação superior, de 2001 a 2011, Relatório do Tribunal de Contas da União, de 2009 – TCU, relatório de gestão do Fies (2011-2012), relatório sobre o ProUni de medidas de supervisão, dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (2002, 2010, 2011 e 2012) e demais documentos e indicações dos impactos dessas políticas no ensino superior.

Nesse sentido, analisaremos alguns aspectos quantitativos, quais sejam: o total de instituições que aderiram e vêm aderindo aos programas, a quantidade de bolsas, os cursos, matrículas, aspectos financeiros e orçamentários, dentre outros.

Assim será analisado o Ensino Superior no Brasil e a lógica do mercado imposto pelo Estado, que orientou a sua reforma nos anos de 1990, e vem materializando através de suas políticas de acesso, junto ao Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, ao Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior – SINAES, fundações privadas e indispensavelmente a diversificação de instituições que possibilitou a flexibilidade das instituições, possibilitando a captação de recursos no mercado financeiro.

Diante da realidade atual precisamos saber até que ponto a inserção do Brasil no processo de mundialização do capital tem submetido à educação ao modelo político-ideológico das políticas liberalizantes, esclarecendo as reais condições sob as quais se efetivam a pretensa “formação de qualidade”, através da propagada reforma universitária, sem, contudo levar em consideração a precarização do trabalho, o financiamento e a expansão sem qualidade, e as formas de efetivação real e permanente, que veem ganhando amplo espaço na sociedade Brasileira, que a nosso ver vem prejudicando largamente o repasse do conhecimento erudito, conquista humana que vem sendo negada às gerações sob o império do capital.

2 O ESTADO E A CRISE ESTRUTURAL DO CAPITAL: LINEAMENTOS SOBRE A NATUREZA DA CRISE

As reflexões em torno da crise estrutural do capital e sua relação com o estado moderno, que realizamos, caminham à luz da apreciável obra de István Mészáros, *Para além do capital*. Postula sobre a constituição de um sistema predisposto a autorrealização, cujos limites absolutos foram ativados em sua fase descendente, e vem engendrando um processo de destruição que se não construirmos uma alternativa a esse modo de sociabilidade corremos o risco de sermos extinto do planeta.

Nesse sentido defende Mészáros (2011) que os pilares sob os quais se constituiu o sistema são percebidos na inseparabilidade das três bases fundamentais do sistema do capital, assim assevera o estudioso:

O sistema de sociometabolismo do capital é mais poderoso e abrangente, tendo seu núcleo constitutivo formado pelo tripé capital, trabalho e Estado. Essas três dimensões fundamentais do sistema são materialmente constituídas e inter-relacionadas, e é impossível superar o capital sem a eliminação do conjunto dos elementos que compreende esse sistema. Não basta eliminar um ou mesmo dois de seus polos (MÉSZÁROS, 2011, p.16).

Para o mesmo, esse tripé se desenvolveu completamente articulado, sendo neste sentido absolutamente impossível inverter a relação de exploração do trabalho, sem antes superar o capital e seu articulador principal, o Estado.

Isso, segundo o autor, explica-se porque o fundamento que sustenta o capitalismo não é o Estado, mas o trabalho, em sua contínua dependência estrutural do capital, disso decorre que, enquanto as funções vitais de controle do sociometabolismo não forem superadas e permanecerem sob a autoridade de um controle do capital, o trabalho abstrato continuará reproduzindo o poder do capital sobre si próprio, mantendo e ampliando materialmente a regência da riqueza alienada sobre a sociedade.

O capital nesse estágio se encontra numa relação de troca, subsumindo o trabalho ao valor de uso, e o Estado é um complexo que essa relação chama a existência. No dizer de Mészáros (2011) o complemento perfeito das exigências internas desse sistema de controle sociometabólico antagonicamente estruturado.

Nesse sentido, rompendo as barreiras dos estágios iniciais do desenvolvimento histórico, o sistema com tendência a expansão ilimitada, constitui-se como um sistema

incontrolável, diverso dos modos de organização da vida societal em outros momentos da história. A autossuficiência existente nas sociedades tribais, escravistas e sistema feudal, relativas ao controle e a produção foi superado e progressivamente se articulou, desenvolvendo conexões metabólico-reprodutivas mais amplas, se constituindo num sistema antirregulatório no capitalismo.

Em relação ao último argumento, decorre que a relação capital, trabalho e Estado se articulou de forma a constituir um núcleo que procura dar continuidade a expansão do capital, e quando necessário estabilizar as tensões originadas pela lógica imanente dessa relação antagônica, que originaram as fraturas contraditórias sob as quais o sistema se expande, a saber: a produção e controle, que consequentemente traz à luz outras fraturas sem as quais o sistema não sobreviveria, a produção e consumo e a produção e circulação, bem como a necessária subordinação de todos os microcosmos do capital à sua lógica reprodutiva, que em decorrência de suas contradições tem uma tendência a sofrer crises, as quais impulsionam as tendências expansionistas do capital a buscar soluções para seus conflitos.

2.1 CRISE ESTRUTURAL DO CAPITAL E AS NOVAS DEMANDAS POLÍTICAS, ECONÔMICAS E SOCIAIS

A crise estrutural para Mészáros ocorre, particularmente a partir da década de 1970, momento que o mundo passou a vivenciar uma crise generalizada do sistema de produção capitalista. No entendimento do nosso autor, o sistema econômico vivencia uma crise diferente das já ocorridas no processo de reprodução do capital. Para o entendimento dessa dinâmica, pontua quatro aspectos importantes para a compreensão das relações do sistema na atualidade, uma vez que agora não se trata de um período de crises cíclicas, mas de uma crise mais abrangente e voraz.

Destarte, destaca o caráter universal dessa nova crise, uma vez que atinge todas as esferas do sistema, seja comercial, econômica, educacional e estão em constante simbiose, cujo objetivo é a produção contínua de valores de troca, materializando as tendências inerentes da relação social do capital.

Destaca o alcance global da crise (2011, p.796), pois não se restringe apenas a França, Itália, Brasil ou Inglaterra, circunscrita apenas em alguns países, como ocorreu nas primeiras crises, em particular a de 1825. Outrossim, sua escala de tempo é contínua,

permanente, superando o caráter cíclico das crises anteriores e finalmente é rastejante, uma vez que o aparato empreendido na administração da crise se exaurir, em contraste com as mais violentas crises já vivenciadas, ou seja, o arrefecimento da complexa maquinaria e dos administradores da crise, sobretudo no deslocamento das contradições que tendem a curto ou longo prazo perder sua energia, é nesse sentido, consequência das próprias contradições internas do sistema que não poderão mais se deslocar.

Em linhas gerais, Mészáros defende que a crise é de natureza estrutural, e assim abrange a totalidade social em todas as suas partes, relações, complexos e subcomplexos, diversa nesse sentido das demais crises ocorridas, que afetam apenas parte do complexo social. A crise estrutural é, nesse sentido, entendida com base nas quatro proposições anteriores (global, continua, permanente e rastejante) que afeta de forma mundial a sociedade, podendo se pensar na possibilidade de risco relativo à sobrevivência humana.

O sistema do capital é assim baseado na apropriação dos meios de produção, que se constitui a partir da separação da produção e seu efetivo controle, se constituindo numa contradição inerente a sua própria lógica imanente.

O manejo das contradições relativas às fraturas antagônicas sob as quais se fundou o sistema, quais sejam: produção e controle, produção e consumo e produção e circulação vem nesse estágio atual de desenvolvimento encontrando dificuldade de se deslocarem, nesse sentido, não seria possível por se tratar de ser uma crise estrutural, assim são necessárias estratégias que possibilitem a substituição de mecanismos que já não mais atendem aos impulsos do capital.

É nesse sentido que o autor dessas teses defende que esta dita crise não pode mais estar ligada estritamente aos limites imediatos do capital, mas aos seus limites absolutos da estrutura global. Para a sustentação de suas postulações explicita que os limites imediatos podem ser ampliados de três modos diferentes, quais sejam: Pela modificação de algumas partes de um complexo, mudanças gerais do sistema do qual os subcomplexos participam e alteração da relação do complexo global com outros complexos fora dele. Ou seja, as disfunções ora existentes nas crises denominadas por Marx de cíclicas, mesmo que significativas, possibilitava a mobilidade das suas contradições, dos seus limites imediatos, esses poderiam ser deslocados, dentro dos limites externos do sistema e transcendidos pelas tendências contrárias.

Na crise generalizada, sistêmica ou estrutural, já não existe mais essa possibilidade, pois, se configura num processo antagônico de ajustes, que só serão assimilados mediante um penoso processo de reestruturação ligado as suas próprias contradições, e em decorrência da ativação de seus limites absolutos, as contradições já não se deslocam tão facilmente.

Assim, os sinais dessa crise estrutural para Mészáros, (2011) podem ser identificados em suas manifestações internas, nas instituições e nas políticas. As três dimensões fundamentais do capital em expansão no dizer do autor são prementes no desenvolvimento histórico do sistema, quais sejam: produção, consumo e circulação, cujas dimensões apresentam tendência ao fortalecimento e ampliação por um longo período, desenvolvendo a motivação interna que requer a dinâmica capitalista.

Dessa forma, primeiramente as limitações próprias e imediatas de cada uma dessas dimensões são superadas, mediante a interação entre eles, cujos limites parecem ser obstáculos normais a ser superados. Assim as contradições imediatas do capital são colocadas a serviço da expansão do capital.

Da reorganização da produção e das três dimensões mencionadas origina-se a crise estrutural do capital, iniciada nos anos 1970, exibem-se, através de sua tripla dimensão, as perturbações em curso, assim, as constantes e insuperáveis contradições tendem a romper o ciclo normal de crescimento, prever dificuldades na sua função vital de deslocar os antagonismos do sistema, nesse sentido, Salienta Mészáros.

Que no curso do desenvolvimento histórico real, as dimensões internas, bem como as contradições inerentes a autoexpansão do capital, contribui para o cotejo de um sistema contraditório, forma originaria da constituição e manutenção desse sistema de produção (MÉSZÁROS 2011, p. 799).

Nesses termos, as contradições internas da produção, consumo e circulação, não podem mais ser fortalecidas separadamente, impulsionadas dessa forma as disfunções antagônicas do capital, assim, no estágio atual de desenvolvimento, as crises ao invés de serem absorvidas e dissipadas, tendem a se generalizar, e, portanto, abrangente, de maneira que atinja todo o macrocosmo planetário.

As contradições já não podem mais ser movidas, sem a ativação dos seus limites absolutos, representando assim, uma fase do capital, onde o capital a todo custo tenta se

manter, entrando em cena a tendência a taxa de utilização decrescente, que lança mão da produção destrutiva como estratégia para alavancar os lucros do capital, Mészáros (2011).

As contradições nessa fase, alerta o autor, geram problemas com potencial catastrófico inimaginável, mesmo que os ideólogos apologistas do capital tentem através de suas ideologias encobrirem os efeitos nefastos, sentidos na atualidade pela população mundial, essas contradições expressam-se através das guerras, fome, violência e o desemprego estrutural e o próprio desenvolvimento espiritual da humanidade que demonstra coerentemente com sua fase descendente os limites últimos desse sistema.

O diálogo com o estudioso húngaro, nos leva ao entendimento de que a crise assim posta, reverbera sobre as demais esferas sociais. Na atual configuração socioeconômica se faz necessário, no dizer de Mészáros (2011), uma série de personificações que coadunem com a autoexpansão do sistema.

Nesse sentido o aparato jurídico político ou o Estado, é uma dimensão que trabalha em favor da ampliação cega do capital, sob um discurso que materializa as necessidades do capital através das instituições públicas, sob a égide de um Estado que proclama a política do consenso e da democracia representativa, e simultaneamente é reorganizado de acordo com os ditames do sistema.

Mészáros postula que as justificações diante desse quadro de miséria não podem mais ser reinventadas, pois, por maior que sejam as manipulações e regulações do espectro do capital, a ativação dos seus limites absolutos não pode mais ser negada sob qualquer hipótese.

É inegável que vivemos uma catástrofe social, mesmo diante das apologias mistificadoras, com vistas à tranquilização e ao consenso, que repousam na idealização de que o capital é eterno, como Gorbatchov dizia nas primeiras décadas do século XX, ou Thatcher na segunda década – “não há alternativa” –, predispondo ideologicamente o sistema, a solução para os problemas que curiosamente é resultado do seu próprio desenvolvimento.

Contudo, o arcabouço conceitual do capital, não se sustenta mediante essa realidade, as crises já não soam mais conjunturais ou cíclicas, e nesses termos, não atingem determinado complexo social, a crise atinge até mesmo os países de capitalismo avançado, resultados vistos nas condições objetivas atuais, que subjuga milhões de trabalhadores para espremer como diz o estudioso a última gota de lucro, jogando outros milhões a margem da sociedade, enquanto outros soam destruídos por força do complexo industrial militar, este

último expressão das contradições inerentes a essa forma de produção da vida material, agora com a ativação dos seus limites absolutos (MÉSZÁROS, 2011).

Apesar disso, observamos de acordo com Mészáros que novas formas de rearticulação das políticas econômicas e o alardeado progresso tecnológico conseguiram dar suporte para que o capitalismo alcançasse novas fronteiras. Diante dessa realidade, seria mesmo racional, afirmar que o capitalismo nunca teria um fim? Ou como diria Thatcher ou Gorbatchov, não há alternativa! Deixemos que o tempo responder ou vamos desenvolver ações revolucionárias, para que alcancemos uma nova forma de desenvolvimento?

A propósito, Paniago (2012), na sua tese de doutorado, que trata da incontrolabilidade do capital, examina o tempo atual e observa-o como um tempo de covardia, essa por parte dos intelectuais desses tempos, e nesses termos essa covardia extrapola a subjetividade, senão observa uma covardia objetiva, uma vez que a maioria das análises da sociedade hoje abre mão de uma proposta de transformação radical da sociedade. A única solução nesse contexto seria a humanização das gritantes desigualdades, leia-se o aperfeiçoamento da ordem societal capitalista pactuada na grande maioria das pesquisas das ciências sociais.

Percebemos, à luz de diversos autores, ter fundamento em Marx; os “velhos” postulados, como proclamam os defensores da ordem do capital, clareiam nossa realidade e nos mostram que a organização das forças produtivas, voltadas à ampliação do processo de acumulação do capital, não consegue disfarçar a ativação dos seus limites absolutos, configurando-se num sistema de produção de vida material e espiritual mais cruel e destrutivo que a humanidade já vivenciou.

Outrossim, ao entrar em contato com a obra do estudioso húngaro, entendemos que as teses da incontrolabilidade do capital expressa-se na sua profunda instabilidade, com períodos de expansão e crescimento, sendo depois barrados por crises decorrentes de falências, superproduções, causando o decréscimo na extração da mais valia, portanto nas taxas de lucro dos capitalistas.

Esse quadro atual de crise requer medidas que superem os conflitos originários da grande crise do capital, para tanto alguns complexos sociais vão sendo modificados, como forma de manter a viabilidade produtiva do capital, o Estado moderno é um desses complexos, essencial para a existência do capitalismo.

Este estágio de desenvolvimento das forças produtivas emergiu, no curso da história, como uma estrutura de controle “totalizante” das mais poderosas, ajustando os seres humanos à sua lógica impiedosa, constituindo-se como um modo de sociometabolismo em última instância incontrolável, o sistema do capital é essencialmente destrutivo em sua lógica, Mészáros (2011). Essa é uma tendência que para o autor, se acentuou no capitalismo contemporâneo, que o levou a desenvolver a tese, central em sua análise, da taxa de utilização decrescente do valor de uso das coisas.

Nesses termos, entendemos que o capital e a produção de mercadorias não só precedem, mas também, necessariamente, sobrevivem ao capitalismo, segundo Marx:

O capital se encarna em coisas: instrumentos de produção criados pelo homem. Contudo, no processo de produção capitalista, não é o trabalhador que usa os instrumentos de produção. Ao contrário: os instrumentos de produção — convertidos em capital pela relação social da propriedade privada — é que usam o trabalhador (MARX, 2007, p. 34).

Assim a fase ascendente do capitalismo tem na Europa Ocidental para Mészáros (2011) sua maior expressão, pois foi nessa região que as imensas transformações econômicas e sociais cederam lugar ao novo sistema hegemônico de produção, que se consolidaram séculos depois, como uma força incontrolável, submetendo todos os povos ao seu domínio. Nesse contexto o sistema feudal que se estendeu ao longo de quase toda a Idade Média, começou a ruir, devido a diversos fatores e as transformações pelas quais o continente vinha passando.

A prática comercial experimentada imprimiu uma nova lógica econômica em que se substituiu o valor de uso das mercadorias pelo seu valor de troca. Assim, o comerciante passou a trabalhar tendo como fim máximo a obtenção de lucros e o acúmulo de capitais. Essa prática exigiu uma constante demanda pela expansão do comércio e, assim, em fins do medievo, incitou a crescente classe comerciante burguesa a apoiar a formação de Estados Nacionais. Aliado ao poderio militar da nobreza, os burgueses passaram a contar com o fomento político para dominar novos mercados, regular impostos e padronizar moedas.

Essas transformações marcaram a passagem do medievo para a modernidade, a Europa está diante do nascimento do chamado capitalismo mercantil e das grandes navegações. Nesse sentido, a descoberta e o domínio de novas áreas de exploração econômica por meio do processo de colonização engendram um processo rápido de acumulação de

capitais. Assim articulam-se mundialmente os interesses da Europa através da integração dos continentes americano e africano.

Segundo o autor, Marx reconhecia já em meados do século XIX, que a natureza é explorada para satisfazer a expansividade do capitalismo, e nessa relação social, o valor de troca sobrepujou o valor de uso, tornando a utilidade das mercadorias única e exclusiva de sua autorreprodução ampliada. Nesse contexto o trabalhador, a natureza e os meios de produção devem servir a essa mesma lógica.

Ocorre baseado nessa subsunção do valor de uso ao valor de troca, produzido pelo trabalho alienado, uma acumulação de riquezas jamais vista, como diria Marx (2007), a associação da ciência e a técnica à máquina e a terrível exploração da mão de obra possibilitaram que o capitalismo mercantil criasse uma economia de aspecto concorrencial na qual as potências econômicas buscavam acordos, implantavam tarifas e promoveram guerras com o objetivo de ampliar suas perspectivas comerciais.

Para Leo Huberman (2012), a ascensão da burguesia, a expansão do comércio, o aparecimento da mão-de-obra assalariada-explorada, a ciência e a consequente formação dos Estados nacionais, foram fatores que abalaram de vez a estrutura feudal da Europa e provocaram o fim desse sistema no continente. A burguesia nascente reorganizou a economia europeia, onde a busca pelo lucro e a circulação de bens a serem comercializados em diferentes regiões ganharam maior espaço.

O capitalismo passou assim a ganhar novas forças com a revolução Industrial. O acúmulo de riqueza provinha do comércio de produtos industrializados das fábricas europeias. Enorme capacidade de transformação da natureza, por meio da utilização cada vez mais de máquinas movidas a vapor, gerando uma grande produção onde a multiplicação dos lucros era cada vez maior, imprimiu um novo ritmo de progresso tecnológico e integração da economia no qual percebemos as feições mais próximas da economia experimentadas no mundo contemporâneo, Huberman (2012).

Diante de toda essa “prosperidade”, advoga Mészáros (2011) que o sistema se erige baseado no antagonismo trabalho e capital, a fase ascendente do capital se esgota, entrando num novo estágio, no qual as contradições sob as quais se erigiu o sistema gritam a todo instante, desenvolvidos através de relações antagônicas inerentes à própria lógica do

capital, agora, não consegue mais deslocar facilmente suas contradições internas e busca constantemente novas formas de reprodução.

As crises cíclicas vivenciadas nos primeiros tempos do capitalismo, já entendia Marx, são formas de expansão do próprio sistema, como forma de progressão além de seus limites, dessa forma o capital torna dinâmica sua forma de reprodução, nesse sentido curiosamente, defende Mészáros (2011) que seria o último desejo do capital superar permanentemente suas crises.

As crises eram inicialmente causadas pelo fracasso da colheita, por guerras ou qualquer acontecimento anormal, contudo as crises que começaram a existir com o advento do capitalismo não decorrem de fatos anormais ou de ordem estritamente natural, se apresenta como parte do sistema econômico, e é, em linhas gerais, caracterizados pela superabundância, depressões, desemprego, dentre outros fatores.

Os remédios utilizados na cura das crises jamais conseguiram pôr fim às crises. Por exemplo, as estratégias de acumulação de capitais impulsionados pelas políticas keynesianas e a administração científica de Taylor após a crise de 1929 não conseguiram curar as chagas do capital, entrando em colapso nas décadas de 1950 e 1960 (HUBERMAN, 2012).

Sublinha Mészáros (2011) que o capital passou, nesse período, a dar sinais de exaustão, expressos na tendência decrescente da taxa de lucro, do esgotamento do padrão de acumulação taylorista/fordista de produção, da falência do acordo de Bretton Woods⁵, da crise do Estado de Bem-Estar Social, das intensas lutas sociais e da crise do petróleo que foi um forte fator que deu impulso a crise estrutural do capital.

Esta crise, denominada por István Mészáros (2011) de estrutural, impulsionou, principalmente nos anos 1970, uma série de transformações que afetam das mais variadas formas a estrutura capitalista. Nesses termos, o capitalismo ascendente busca formas diversas de restabelecer o padrão de acumulação. Instaura-se a implementação de um amplo processo de reestruturação do capital, com vistas a partir da crise, formas de recuperar o seu ciclo (re)produtivo, o que a partir desse novo estágio de desenvolvimento do capital vem afetando fortemente o mundo do trabalho.

⁵ É um **acordo** econômico internacional, estabeleceram em julho de 1944 as regras para as relações comerciais e financeiras entre os países mais industrializados do mundo. Seu maior objetivo é governar as relações monetárias entre Nações-Estado independentes.

Nesse sentido promove alterações importantes na forma de acumulação do capital, destaca-se entre as medidas a Reforma dos Estados, que a partir de seu aparato jurídico-político protege as necessidades de reorganização.

Em decorrência da necessidade reprodutiva do sistema o modelo de produção taylorista/fordista, que organizou a produção na grande indústria ao longo do século XX, nas primeiras décadas, já não responde mais a extração viável do trabalho excedente. Para Mészáros, essa reorganização do mundo do trabalho decorre do final da fase civilizatória do capital, uma vez que as medidas keynesianas e tayloristas/fordistas já não correspondem à necessidade autorreprodutiva capitalista.

O toyotismo desenvolvido no Japão após a segunda guerra mundial substitui o método de produção de Taylor e Ford, que possibilitava a produção em massa, pela produção flexível que incorpora a mecanização flexível, a qualidade total e técnicas altamente lucrativos, desenvolvendo assim, um elevado padrão de acumulação nos países de capitalismo central, permitindo a sua inserção nos lucrativos mercados da era(fase) monopolista.

Com o comando da estrutura do Estado moderno, vem se reorganizando aspectos indispensáveis, dentre eles, o aumento da flexibilidade em escala global, defendendo e viabilizando a mobilidade de capital e a liberdade para mercantilizar todas as esferas, ultrapassando as fronteiras sociais e geográficas.

Vale salientar, que, a desumana acumulação do capital na fase ascendente, advoga Mészáros (2011) se erigiu baseado no antagonismo entre trabalho e capital, esta fase para o autor, se esgota, entrando num novo estágio. Aqui se mostra claramente que estaríamos, nesse sentido, vivendo a fase recessiva do capital, onde se instalara uma crise de proporções universal, abrangendo todos os aspectos sociais.

Assim a fase civilizatória nas palavras de Mészáros entra em decadência, seu reflexo fora visto e sentido inicialmente no século passado, contudo ainda o capital estava na sua fase de acumulação (ascendente), momento que viveu diversas crises, que para Marx eram crises cíclicas, nos quais se percebia claramente os problemas de sua lógica de crescimento permanente.

Para o autor, as diversas crises ocorridas no transcurso desse modo de produção, são o modo natural de existência. Braz e Neto (2007) reconhecem que a história real e concreta do desenvolvimento do capitalismo a partir de sua consolidação é o registro de

sucessivas crises, relata que entre 1825 até às vésperas da segunda guerra mundial, as fases de prosperidade foram acompanhadas por diversas crises, algumas mais intensas que outras.

Nesse sentido concordamos com István Mészáros acerca de suas teses. Nossa leitura é inicial, mas já podemos compreender que suas proposições ganham força mediante a constante crise que vem gerando os crônicos problemas sociais na atualidade.

2.2 O ESTADO MODERNO E SUA FUNÇÃO NA CRISE DO CAPITAL: AGENTE DOS INTERESSES MONOPOLISTAS EM EXPANSÃO

Ao analisar a relação estabelecida entre o Estado Moderno e sociedade capitalista contemporânea baseado em obras de Marx, Mészáros (2011) é contundente em suas reflexões, para ele o Estado pertence à materialidade do sistema do capital, e corporifica a necessária dimensão coesiva de seu imperativo estrutural orientado para a expansão e para a extração do trabalho excedente. Como parte constituinte da base material do sistema abrangente do capital, o Estado deve articular sua superestrutura legal e política segundo suas determinações estruturais inerentes e funções necessárias.

A exigência dessa parte constitutiva do capital se deve as relações antagônicas sobre as quais se constituiu o sistema. A fratura principal do sistema - produção e controle - que gerou as demais fraturas estruturais do sistema - produção e consumo e produção e circulação na consecução de seus ajustes.

Disso decorre que estruturado nessas contradições internas as unidades de reprodução do capital são centrifugas (contraditórias) e o Estado deve interferir de forma coesiva. Assim expressa Lênin a função do Estado moderno na crise do capital, em o Estado e revolução, Engels apud Lênin:

O Estado não é, de forma alguma, uma força imposta, do exterior, à sociedade. Não é, tampouco, "a realidade da ideia moral", "a imagem e a realidade da razão como pretende Hegel. É um produto da sociedade numa certa fase do seu desenvolvimento. É a confissão de que essa sociedade se embaraçou numa insolúvel contradição interna, se dividiu em antagonismos inconciliáveis de que não pode desvincilar-se. Mas, para que essas classes antagônicas, com interesses econômicos contrários, não se entre devorassem e não devorassem a sociedade numa luta estéril, sentiu-se a necessidade de uma força que se colocasse aparentemente acima da sociedade, com o fim de atenuar o conflito nos limites da "ordem". Essa força, que sai da sociedade, ficando, porém, por cima dela e dela se afastando cada vez mais, é o Estado (LÊNIN, 2011, p. 37).

As afirmações de Lênin nos levam a entender, que as políticas totalizantes que deram forma ao Estado moderno são o resultado das personificações desenvolvidas pelo capital e o seu processo de reprodução ampliada. O surgimento do Estado está associado ao desenvolvimento das forças produtivas e a eficaz separação da produção e o controle dos meios de produção.

A superação das relações feudais engendrou transformações em todos os matizes da sociedade, surgiram movimentos de toda ordem, dentre esses, os movimentos, filosóficos que buscaram e buscam entender as mediações que possibilitam a contínua reprodução do capital. Nesse contexto, teóricos e economistas clássicos, neoclássicos e liberais se esforçarem em compreender o funcionamento do sistema nos seus aspectos principais e acessórios e, a partir disso, orientar politicamente as ações dos capitalistas e dos governos.

O pensamento político moderno, segundo Manfredo Araújo de Oliveira (1989), significou a emergência da subjetividade como centro de gravitação, servindo como referência de onde o político era pensado. Uma dessas expressões modernas segundo Chauí (1997) é Thomas Hobbes que no século XVI através de sua expressiva obra o Leviatã, esboçou os seus pontos de vista sobre a natureza humana e sobre a necessidade de governos e sociedades. Para ele o estado é visto como sendo unitário e absoluto, chama-o de Leviatã, porque, embora criação dos homens, torna-se mais poderoso que eles e foge ao seu controle.

Para Chauí (1997), na segunda metade do século XVII e início do século XVIII, influenciado pelo racionalismo de Descartes John Lock também contribuiu para a formação do pensamento liberal. O teórico expressa claramente acreditar que o homem é anterior a sociedade e nessa diapasão concebe o Estado como limitado pelos direitos naturais. Nesses termos, contrariando Hobbes – o homem é lobo do homem, o Estado de natureza lockiano é um Estado de paz e harmonia com homens dotados de razão e consumidores da liberdade e dos direitos naturais.

Dentre as influências do paradigma moderno hipercentrado na subjetividade, destacamos também o pensamento inaugural da economia clássica, enfocando o pensamento de Smith e Ricardo (século XVIII), os neoclássicos, Jevons, Marshall e Walras (século XIX) que em certo sentido reeditam os postulados dos clássicos, o reformismo de Keynes (primeira metade século XX) e atualmente o neoliberalismo de Hayek e Friedman (segunda metade do século XX). Cabe-nos assim, resgatar algumas das contribuições que economistas e teóricos

trouxeram para formar o pensamento liberal e reformista que possibilitou o fortalecimento da ideologia capitalista.

Defensor do liberalismo econômico Adam Smith analisou (séc. XVIII) a sociedade, desenvolveu um modelo abstrato coerente da estrutura e funcionamento do sistema capitalista, a ideia clássica contida nos seus postulados é que existia uma “mão invisível” que conduzia as pessoas a promover o bem-estar social, nesse sentido a não intervenção do estado seria o mais adequado. Entendia Smith que o Estado era a soberania em que nascemos e fomos educados, sob cuja proteção continuamos a viver, nesse sentido, seria ele uma forma de prevenir a confusão, e a justiça baseada em sua atitude sem nenhuma mediação externa (MÉSZÁROS, 2011).

Na mesma esteira, Ricardo contemporâneo de Smith, entendia que o capitalismo era a forma de organização social e econômica natural para a sociedade, cuja base seria a tendência natural à troca, assim, o mercado deveria se autorregular e o Estado adotar a política do Laissez-Faire, (sem interferir), permitindo que as forças de concorrência e livre jogo de oferta e procura regulassem a economia, não deveria este Estado, portanto, interferir cabendo a ele, somente a função de proteção da sociedade da violência e invasão de outras sociedades independentes, administrar a justiça, fazer e manter obras públicas cuja concessão não interessa aos capitalistas.

Os neoclássicos por sua vez, no curso da história defendem os egoísmos humanos a priori, percebem o capitalismo em ascensão de forma a-histórica, não considerando a existência de classes sociais e consequentemente sem conflitos, assim, se busca harmonia social para o progresso.

Keynes, nas primeiras décadas do século XX, mentor das políticas que pretendia alavancar os lucros do capital, tendo como preocupação precípua o recrudescimento da luta de classe, tentando arrefecer os ânimos alterados da classe trabalhadora, asseverou, nesses termos, que diferente dos clássicos e neoclássicos, a necessária intervenção do Estado. Contudo, defendeu que o governo interviesse o mínimo possível na busca de lucros dos capitalistas, propunha a realização de pequenos ajustes, mas para salvar o sistema capitalista de sua autodestruição, nesse sentido, algumas concessões foram feitas a classe trabalhadora.

Finalmente chegamos às orientações neoliberais, doutrina surgida após a Segunda Guerra Mundial inspirada no liberalismo econômico clássico, mas re-dinamizado para atender

aos desígnios do capitalismo no século XX. Seu marco fundamental é o ano de 1947, em Mont Saint Pélérin, Suíça. Para Guerra (2012) importantes economistas e intelectuais conservadores contrários ao keynesianismo se reuniram e formularam essa nova doutrina, dentre eles estão o austríaco Hayek e o estadunidense Milton Friedman, expoentes principais dessa perspectiva. Postularam as ideais de Liberdade econômica, com mínima participação do Estado, democracia política, valorização da competição, minimização do Estado, economia de mercado e Política fiscal baseada na redução de impostos.

Explicitamos inicialmente o entendimento do que realmente seria o Estado, baseado nas postulações de Marx, com a leitura de Lênin, queremos deixar claro que Mészáros está ligado a essa mesma perspectiva.

Percebemos diversas e contraditórias interpretações e contribuições que esses pensadores deram para o fortalecimento do sistema capitalista. Com raras exceções alguns fizeram uma leitura objetiva, demonstrando um componente imprescindível na quebra da autossuficiência desenvolvida em outras sociedades, sua operação no sistema do capital, organizou as classes ao se apropriar dos meios de produção e expropriar o trabalhador da força de trabalho.

Nessa relação, para Mészáros (2011), à produção e seu controle estão separados e se encontram fundamentalmente opostos, no mesmo propósito e exigência das determinações do sociometabolismo do sistema. Nesse sentido a produção e o consumo adquirem uma independência extremamente problemática e uma existência e parada, de tal modo que o mais absurdo e manipulado “consumismo”, em algumas partes do mundo é o paradoxo da desumana negação das necessidades elementares de milhões de pessoas, de tal forma que, para manter os níveis de acumulação, o Estado age de forma que melhor convier ao sistema.

As considerações sobre as concepções sobre o Estado são necessárias, para esclarecermos que a sua constituição na sociedade burguesa, politicamente emancipada, necessitou das contribuições dos apologistas do capital, mesmo diante de seus limites históricos, contribuíram significativamente com suas políticas totalizantes na formação do Estado moderno.

Contudo vale retornarmos a citação que postulamos inicialmente e compreender que o surgimento do Estado está intimamente ligado à própria lógica imanente do capital em

ascensão. Nas suas diversas formas, seja monárquica, feudal ou moderna, representa uma forma viável a autorreprodução da sociedade classista.

As contradições sob as quais se fundou o capital são incapazes de sozinhas se autorreproduzirem, nesse ínterim, algumas esferas sociais são decorrentes dessa necessidade intrínseca do sistema. Na atualidade, particularmente, o Estado neoliberal é a forma mais adequada de gerenciamento do capital, retoma assim, os fundamentos do liberalismo, após um período, em que se aplicou uma teoria e prática econômica onde o Estado tinha o papel diretor da economia.

A fase descendente do capital para Mészáros, reconfigura todas as esferas da sociedade, os complexos sofrem mudanças em sua forma e objetivos, assim, o Estado é o complemento perfeito para as exigências internas desse sistema de controle sociometabólico antagonicamente estruturado. Como fiador geral do modo de reprodução insanavelmente autoritário do capital (MÉSZÁROS, p. 122).

Para o autor o papel totalizador do Estado moderno é essencial, uma vez que ele deve sempre ajustar suas funções reguladoras em sintonia com a dinâmica variável do processo de reprodução socioeconômico, complementando politicamente e reforçando a dominação do capital contra as forças que poderiam desafiar as imensas desigualdades na distribuição e no consumo.

Dentre as suas funções principais está a importante função de regular as contradições internas do capital, a produção e o controle, que devem ser separadas e protegidas pela regulação político-jurídico estatal, no mesmo plano a produção e o consumo deve ser viabilizado de forma que as relações mercantis caminhem sem nenhuma perturbação (MÉSZÁROS, 2011) diz:

Cabe ao Estado prover algumas necessidades reais do conjunto social (da educação à saúde e da habitação e manutenção da chamada “infraestrutura” ao fornecimento de serviços desegurança social) e também a satisfação de “apetites em sua maioria artificiais” (por exemplo, alimentarão apenas a vasta máquina burocrática de seu sistema administrativo e de imposição da lei, mas também o complexo militar-industrial, imensamente perdulário, ainda que diretamente benéfico para o capital) – atenuando assim, ainda que não para sempre, algumas das piores complicações e contradições que surgem da fragmentação da produção e do consumo (MESZÁROS, 2011, p. 110).

Quanto à produção e à circulação, o Estado ganha na atualidade uma nova forma de atuar, a mundialização, como tendência imanente do capital, dá impulso à autorreprodução

do sistema, assim as potências do Norte delineiam um Estado que coadune com a expansão e a acumulação tranquilas, proporcionando a margem de lucro necessária, subjugando os países periféricos aos acordos internacionais que abre as fronteiras dos estados nacionais a exploração da força de trabalho.

Nesse sentido, a globalização é alardeada em todos os lugares, pois o Estado nacional não tem nenhum interesse em restringir o impulso monopolista ilimitado de suas unidades econômicas dominantes, exerce o papel de facilitador da expansão mais monopolista possível do capital no exterior. Diante do que já foi exposto, percebemos a função essencial do Estado, mas fica mais claro ainda nas palavras do próprio Mészáros:

O Estado moderno pertence à materialidade do sistema do capital, e corporifica a necessária dimensão coesiva de seu imperativo estrutural orientado para a expansão e para a extração do trabalho excedente [...] Precisamente porque as unidades econômicas reprodutivas do sistema têm um caráter incorrigivelmente centrífugo – caráter que, há longo tempo na história, tem sido parte integrante do incomparável dinamismo do capital, ainda que em certo estágio de desenvolvimento ele se torne extremamente problemático e potencialmente destrutivo (MÉSZÁROS, 2011, p. 122).

Percebemos que o Estado não somente funciona como uma superestrutura (para Mészáros pensar assim é reduzi-lo), mas é parte do próprio capital, é uma exigência, e tem como função principal articular sua superestrutura legal e política segundo suas determinações estruturais inerentes à lógica do capital e as funções necessárias em cada época histórica. Podendo assumir variadas formas de atuação (ideológicas) legal e política. Pode assumir no dizer do autor as formas parlamentaristas, bonapartista ou até de tipo soviético e pós-capitalista, além de muitas outras, conforme exijam as circunstâncias históricas específicas.

Para atender aos impulsos do capital, o Estado, mesmo assumido uma postura “democrática” pode passar a adotar uma forma abertamente ditatorial de legislação e dominação política, desde que as circunstâncias sejam favoráveis ao capital.

2.3 O PAPEL DA EDUCAÇÃO NO CAPITAL: SOCIALIZAÇÃO DOS PADRÕES DA NOVA SOCIEDADE

A educação no seu sentido geral é uma construção caracteristicamente humana e propagadora do que outrora fora produzido. É a ação humana simbolicamente representada, repassada e reproduzida, tem um caráter universalizado. Para Jimenez e Lima (2011), é um

complexo social fundado pelo trabalho, sendo dele dependente e relativamente autônomo. Sua dependência está no fato de ser o trabalho a categoria o ponto inicial da sociabilidade humana, tendo assim a prioridade ontológica, cujos complexos só podem necessariamente ser construído no âmbito da sociabilidade já em curso. Sua autonomia está no fato de assumirem características particulares que o diferem do intercambio homem-natureza.

Entendemos na esteira das estudosas anteriormente citadas, que a educação é um complexo essencial para a reprodução do gênero humano, nas mediações entre indivíduo e o gênero. A educação no seu sentido lato jamais foi e será superada, permanece na totalidade social, contudo, no cotejo histórico essa educação genérica em decorrência do desenvolvimento das forças produtivas é submetida à intelectualização e à institucionalização com o advento das sociedades de classes, ou seja, ela é organizada para atender interesses particulares, não mais universais. Como exemplo, temos a clássica educação para o ócio na Grécia e em Roma que representam as primeiras formas específicas de educação, assim como no medievo a instrução religiosa, familiar e gremial, que predominou por muito tempo, foram substituídas em decorrência das transformações econômicas, políticos e sociais ocorridas no período de relações sociais classistas mais avançados, mas, sobretudo, mantendo a cisão entre educação geral e específica.

Na modernidade, o liberalismo ascendente buscava compreender a educação e o conhecimento como condição de equalizar as desigualdades sociais, por força dessas circunstâncias ocorre a institucionalização da educação, passando a depender do Estado, uma vez que se tratava de uma necessidade social que requeria sua satisfação como requisito para a cidadania burguesa.

O ensino ainda no início da modernidade era desenvolvido no seio das famílias e passa, a partir dos avanços do capitalismo, a requerer espaços coletivos, assim, os processos sociais de formação, se caracteriza sob a relação dialética de subsunção do homem ao capital e a rebeldia a essa subsunção, Ramos (2006).

O nível de complexificação que as sociedades desenvolveram incide diretamente sobre o trabalho, o mesmo passa a orientar as ações necessárias ao novo contexto, atribuindo à escola a formação adequada às novas gerações.

A institucionalização da escola ocorre neste contexto, desenvolvem-se categorias apropriadas socialmente, tais como: educação básica, profissional e qualificação profissional,

consolidando-se dessa forma como requisito indispensável à filosofia burguesa ascendente, sobretudo quando da sua formalidade. A educação tinha o propósito de formar para o mercado em expansão, funcionaria nesses termos, como fonte de socialização dos padrões da nova sociedade.

O discurso burguês pretendia, em tese, socializar a educação, nesse sentido a pedagogia moderna se origina do arcabouço de questões políticas e socioeconômicas, que se proclamam como a conquista da soberania estatal e dos povos, da participação e cidadania nos termos do liberalismo econômico.

Em linhas gerais os diversos movimentos filosóficos científicos se destacaram nos séculos de ascensão do capitalismo, representando a culminância de um processo que se subverteu a imagem que o homem tinha do mundo e de si próprio. Com Tonet (2013) entendemos que a superação do paradigma Greco-medieval, ainda que tivesse na objetividade a- histórica seu centro de gravitação, como diz Tonet (2014) subjazia a emergência da classe burguesa, que determinou a produção dessa nova realidade sociocultural.

Poderíamos destacar Descartes, Bacon, Hobbes, Looke, Kant, como representantes dos mais diversos movimentos e nos mais variados setores, contudo destacamos aqui Rousseau e Comenius, expressões maiores no campo da educação, ainda que centrado na subjetividade. Enquanto aquele engendrou discussões que permearam o contexto da influência iluminista, esboça severas críticas à educação tradicional, racionalista, técnica e impositiva, valorizando a experiência, a educação ativa voltada para a ação cujo principal motor é a curiosidade, este também exerceu uma forte influência nesse período, uma vez que seus postulados orienta uma educação voltada para tudo e para todos, pai da didática magna, objetivava instruir com base na vivência cotidiana de cada um, o saber científico e artístico integral, congregado em um todo.

Manacorda (2006), ao retratar a educação em diversos contextos, observa que, esse momento histórico se configura numa conjunção de fatores, onde as incongruências e contradições mostram, sobretudo, um plano inovador de uma pedagogia de caráter libertador, mas circunscritas nos limites da construção social burguesa. Deixando claro que as transformações correntes na modernidade acabam por engendar o desenvolvimento de diversas áreas do conhecimento humano, possibilidade dada pelo já crescente desenvolvimento das forças produtivas, mesmo que mediada por limites estruturais da forma de organização da vida material.

Desse modo, a relevância da educação como função social de prover o conhecimento básico a toda à sociedade, demonstra as características da educação nos séculos iniciais do capitalismo. Ramos (2006) diz que o iluminismo e o racionalismo ilustrado une o pensamento da economia política que advoga. Que a educação é um mecanismo de libertação da injusta sociedade e a defesa da educação como pré-condição do homem histórico e político, nestes termos, as determinações do sistema em ascensão refletem na educação, determinando ações que passam a predominar nos processos educativos.

A educação religiosa, que desenvolvia a piedade e a resignação já não servia aos diferentes ramos da nascente indústria, se fazia urgente, neste estágio do capital, dominar um acerto quantidade de conhecimentos e destrezas, motivo pelo qual se criam espaços coletivos. O cotidiano da empresa (indústria) já não supria a demanda da qualificação, passando a escola a transmitir o saber científico.

Ainda na modernidade, em um momento de consolidação política da burguesia e ascendência do capital, Marx supera os paradigmas cognitivos⁶ e desvenda a teoria da mais-valia, tecendo considerações importantes sobre a educação, ainda que não tratasse desse assunto de forma específica. A luta de classes para o mesmo é o motor das grandes transformações históricas e de toda exploração humana e degradante do proletariado, indicando que essa forma de desenvolvimento das forças produtivas e o conflito entre elas, é o motivo, das crises, desemprego, miséria, fome e violência, que são também as premissas (condições) básicas para o rompimento com aquela ordem global atual.

Nesse sentido a sociedade burguesa não é uma organização social natural, única e eterna, como entendia quase todas as filosofias anteriores, mas uma forma social histórica, que contém na sua gênese as contradições que o colocam como um sistema incontrolável, e que caminha a “revelia” da nossa vontade, mas que pela sua própria formação histórica demonstra que rompido seus fundamentos pode ceder lugar a outra forma de sociabilidade.

Assim, a limitação do capital se caracteriza pelo fato de sua continuação se basear num desenvolvimento antagônico, sendo que as objetivações humanas, a linguagem, educação, ciência e a arte são resultado da criação humana, mas agora submetidos ao trabalho na sua forma abstrato-alienada, devem compactuar e aprofundar a desigualdade social, sendo essa contradição o pressuposto para sua própria abolição (MASPERO, 1976, p. 39-40).

⁶ Marx supera os paradigmas Greco-medieval centrado na objetividade a-histórica e o moderno centrado na subjetividade.

Nesse sentido, baseados em Marx (2007), consideramos que a produção do conhecimento, da ciência, e da técnica está condicionada pelas relações estabelecidas entre o homem e o meio onde se insere, inicialmente predominantemente natural, depois complexificada pelos meios de produzir sua vida material e espiritual, que vai transformando a natureza a partir do trabalho e simultaneamente o homem, que desenvolveu técnicas e relações cada vez mais eficazes para continuar existindo.

Outrossim, percebemos no século XVIII o domínio escolar por parte da burguesia, tirando de cena a hegemonia da religião, tornando-a laica, gratuita, e pública. É assim como diz Saviani (1999), que no âmbito da sociedade moderna a educação se converte de forma generalizada numa questão de interesse público, implementada a partir da consolidação do Estado Moderno.

A nova situação da Europa faz surgir o proletariado, especificamente, a classe trabalhadora na Inglaterra, ou no contexto em que analisavam a situação e exploração da classe trabalhadora, sob a apropriação dos meios de produção da vida material, assim, Maspero (1976) na esteira de Marx e Engels entende que a consolidação do auge do sistema escolar institucionalizado está ligada às exigências de qualificação da força de trabalho engendrada com a incorporação da ciência e a técnica ao maquinismo.

A relação entre trabalho e educação, nesse novo contexto, se caracteriza pela incorporação das habilidades do ofício e os conhecimentos que antes residiam no trabalhador, sendo agora propriedade do capital, num processo de reificação, se apropriando vorazmente da ciência e dos conhecimentos, associando-os a força de trabalho alienada.

Nesses termos, Marx e Engels (2007), não lhe fogem a percepção total dessa circunstância histórica, contudo atribuem à educação, ao ensino e a instrução a tarefa de trilhar caminhos viáveis no processo de transformação radical da base social do capital.

As necessidades educacionais eram percebidas pelos autores, todavia não a colocavam como pressuposto para a transformação das bases da exploração do sistema, como faziam os socialista utópicos, mas percebiam-na como um instrumento no enfrentamento de classe, sendo esta instituição substancial, pois a limitação imposta pelos meios de produção da vida material afeta a formação e a educação dos indivíduos, uma vez que limita e reprime o desenvolvimento de suas capacidades criadoras.

Nesse entendimento, as orientações sobre educação e sua crítica a escola burguesa são feitas em meio à substituição do trabalho artesanal e um vertiginoso aumento do trabalho infantil e feminino, cujas condições econômico-sociais eram inferiores as vivenciadas na economia agrária (MASPERO, 1976, pp. 4-5).

Merece destaque a forma que tomou o aparato escolar no modo de produção capitalista, que se configura primeiramente como formadora da mão de obra requerida pela emergente estrutura social, impulsionado, como já dito, com as conquistas da ciência e da técnica associada a máquina, bem como suas funções ideológicas que assume no transcorrer da história.

O fato que deve ser levado em consideração no contexto de hegemonização do capital é a consolidação da visão unilateral de sociedade, cuja exploração é um fato natural na novíssima formação social. E transmitido à sociedade através do aparato escolar em processos de institucionalização. A educação é percebida neste contexto em profunda articulação com o trabalho e a reprodução da própria sociedade, onde a educação se torna crucial na articulação de todo o sistema.

Educação como ideologia na sociedade burguesa é utilizada para amenizar os conflitos, as guerras eternas entre o capital e classe dominada. Em todos esses conflitos e lutas, a burguesia se ver forçada a apelar para o proletariado, arrastando-a assim para o movimento político, de modo que fornece aos proletários os elementos de sua própria educação política, isto é, ela aponta suas armas para sua própria cabeça (MANIFESTO COMUNISTA, 2010, p. 6).

Maspero (1976) diz que as reivindicações do movimento operário pressionou o estado burguês a estender a escolarização, mas esse processo quando e onde acontecia era de forma muito lenta, assim somente no final do século XIX acontece à formação de um aparato estatal gerido pelo estado, amplo, gratuito, e laico. Em alguns países a incompetência ou a má vontade de alguns países europeus deixa a educação a cargo da iniciativa privada, dessa forma o sistema escola foi adquirindo um caráter heterogêneo e fragmentado.

A percepção de que a educação é um complexo que pode servir como instrumento de formação e ajustes sociais engendrou um processo de formação ancorado numa perspectiva elitizada, portanto dualista. Marx estava ciente da obrigação do Estado com a educação, suas críticas ao ensino estatal repudia sua intervenção como demiurgo social, diante das condições

precárias nas quais as pessoas se submetiam, sendo a escola mais um instrumento de dominação dessa classe que se tornou até certo ponto, “revolucionária”.

A burguesia em fase de consolidação político-econômica entende que a transformação social não se prescinde de uma educação planejada, efetivando determinações gerais que a institucionalizaram. Assim a educação oferecida pelo Estado-nação-burguês, estava baseada num currículo com clara distinção de classe. Traria nesse sentido, um vocacionalismo estreito, desvinculado de uma formação geral, Maspero (1976), desta feita, diferente da perspectiva Marxiana que entendia a relação do proletariado com a Ciência, a cultura e a educação, como propícia a desenvolver uma educação articuladora do fazer e do pensar, superando a monotecnia unilateral pela politecnia.

Nesse sentido, Maspero (1976), diz que o ensino obrigatório, que dotava a Prússia de um grande número de indivíduos providos de conhecimentos elementares e de escolas médias para a burguesia, era importante, no entanto foi insuficiente na concretização do desenvolvimento da indústria.

Porém, na época da Kulturkampf⁷, diz Maspero (1976) que os relatos de Marx demostram que alguns fabricantes se lamentavam, por não poder utilizar como capatazes, alguns operários excelentes, desprovidos, porém, de conhecimentos escolares. Isto acontecia, sobretudo, em regiões católicas. E por consequência a pequena burguesia lamenta o alto custo destas instituições e da consequente agravamento fiscal.

Para adquirir as habilidade e destrezas exigidas por determinado ramo de trabalho se faz necessário modificar a natureza humana geral, de tal modo que, tornando-se força de trabalho desenvolvida e específica, é preciso determinada formação ou educação, que, por sua vez, impulsionam o investimento estatal, conforme o caráter adequado da força de trabalho, os seus custos de formação são diversos.

Para a força de trabalho, como falou Smith, esses custos com a formação devem ser ínfimos, ademais, tem que gastar outra soma de valores no desenvolvimento na aquisição

⁷ **Kulturkampf** significa luta pela cultura. Foi um movimento anticlerical alemão do século XIX, iniciado por Otto von Bismarck, Chanceler do Império Alemão em 1872. O papa Leão XIII e o chanceler Bismarck, em charge de época intitulada *Modus vivendi*. As causas desse movimento foram praticamente de natureza nacionalista. Bismarck não via com simpatia o apoio que parcela importante do clero católico alemão dava em favor dos direitos dos estados da Alemanha meridional. A Igreja também apoiava os alsacianos e a minoria polonesa o que também não era bem visto pelo Chanceler do Império. Foi também causa de preocupação uma má compreensão do dogma da infalibilidade papal promulgado em 1870. Bismarck buscava, também, obter apoio dos "nacional-liberais" para as bases do novo império recentemente nascido.

de certa habilidade. Esses custos de aprendizagem separam os trabalhadores qualificados e não qualificados.

A consequência disso é que o trabalho manufatureiro cria, portanto em todo ofício, trabalhadores qualificados e não qualificados, os quais eram rigorosamente excluídos pelo artesanato. Se ela desenvolve uma habilidade específica unilateral, através do controle total do trabalho, ela começa também a fazer da falta de todo desenvolvimento uma especialidade.

Nesse sentido, ao lado da hierarquização surge a simples separação dos trabalhadores em qualificados e não qualificado. O valor da força de trabalho se precariza, na medida em que a decomposição do processo de trabalho gerava novas funções compreensivas que no artesanato ou não existiam ou não na mesma extensão.

Nesse sentido Marx apud Maspero (1976) entende que a desvalorização relativa da força de trabalho, que decorre da eliminação ou da redução dos custos de aprendizagem, implica diretamente uma valorização maior do capital, pois tudo que reduz o tempo de trabalho necessário para reproduzir a força de trabalho amplia os domínios do mais-trabalho (MARX, O CAPITAL, LIVRO 1, p. 457).

Outrossim, o trabalho do artesão, fabricando apenas o suficiente para satisfazer a fraca procura, veio a ser substituído um vez que os mercados, que requeriam a introdução de métodos de produção mais eficientes, que consequentemente implicavam maiores quantidades de mercadorias com qualidade superior e preços mais competitivos. Nesse sentido à indústria veio atender essa nova fase de acumulação, revolucionando a produção padronizada massiva. Nesse novo contexto a fábrica perde seu espaço, essa nova realidade requer pessoas mais dinamizadas, qualificadas, e com mais qualificações, a educação vem instrumentalizar esse novo trabalhador, nessa novíssima realidade socioeconômica.

Segundo Maspero (1976) em algumas das Cláusulas Educacionais da Legislação Fabril⁸, Marx assim se expressa com relação à educação burguesa desse período:

⁸ Surgiu a lei fabril adicional de 7 de Junho de 1844, como um processo de luta de classes, entrando em vigor a 10 de Setembro de 1844. Entre os protegidos agrupa uma nova categoria de operários, a saber, as mulheres acima dos 18 anos. Foram, sob todos os aspectos, equiparadas aos jovens, o seu tempo de trabalho limitado a 12 horas, o trabalho noturno foi-lhes vedado, etc. Portanto, a legislação viu-se pela primeira vez forçada a controlar também direta e oficialmente o trabalho de maiores de idade.

Isso de "educação popular a cargo do Estado" é completamente inadmissível. Uma coisa é determinar, por meio de uma lei geral, os recursos para as escolas públicas, as condições de capacitação do pessoal docente; as matérias de ensino etc. e velar pelo cumprimento destas prescrições legais mediante inspetores do Estado, como se faz nos Estados Unidos, e outra coisa completamente diferente é designar o Estado como educador do povo! Longe disto, o que deve ser feito é subtrair a escola de toda influência por parte do governo e da Igreja. Sobretudo no Império Prussiano-Alemão (e não vale fugir com o baixo subterfúgio de que se fala de um "estado futuro"; já vimos o que é este), onde, pelo contrário, é o Estado quem necessita de receber do povo uma educação muito severa (MASPERO, 1976, p. 26).

Observamos que as críticas ao ensino burguês confirma as considerações já realizadas, uma vez que a maior parte da classe trabalhadora (os que o ofício exige) está submetida a um controle estatal que trabalha para torná-los dependentes, subservientes e comprometidos com a cidadania burguesa, contudo de forma mínima, as cláusulas educacionais da lei fabril coloca a instrução primária como requisito obrigatório para o trabalho.

A educação estrita e o seu controle, além de outros poderes, ocorre a partir das sociedades classistas, entretanto observamos sua socialização sobretudo com o advento da sociedade moderna, por força das transformações políticas e socioeconômicas, sendo esses importante aparato, posto a seu serviço da ascendente burguesia industrial e diretamente controlado por ela.

Maspero (1996) diz que a antiga divisão do trabalho continua a subsistir tranquilamente no tocante ao essencial na produção do futuro, uma vez que retira da formação técnica escolar toda a aplicação prática futura, todo o significado no que se refere à produção e deixa-lhe apenas uma finalidade meramente curricular, destina-se a substituir a ginástica, da qual o nosso revolucionário radical não quer mais saber para nada.

A educação é um instrumento formador, contudo, na sociedade moderna, pode ser percebida dentro de limites fechados, deve nesse sentido, ser analisada na independência do contexto sócio-político e econômico em que se situa tal sociedade e seus interesses.

Finalmente, defendemos que o sistema educacional tem importância singular, mas também compreendemos que é a expressão da sociedade que se erigiu contraditoriamente, como tal, seu potencial para a reforma que na atualidade se propõe está bastante limitada. A reforma do sistema econômico não ocorrerá a partir de tal aparato, mas o ensino poderá ter algum efeito na emancipação humana.

O marxismo abre esse horizonte, através da dialética, abrem-se caminhos para a busca e concretização destes ideais, todavia, esta é uma luta necessária, e a educação uma alternativa de caminharmos para a elucidação desse tão grandioso objetivo. Nesse sentido faz-se conveniente um desenvolvimento espiritual aliado a atos, aspectos cruciais da atividade racional e um sentido de responsabilização social necessário para a construção de uma sociedade emancipada.

Finalmente com Sousa Júnior (2009) podemos resumir as colaborações marxianas relativas à educação, em torno de três aspectos, quais sejam: o caractere educativo das relações contraditória do trabalho, do momento da educação escolar em conexão com o trabalho e a práxis político educativa desenvolvida nos movimentos importantes da classe trabalhadora, especificamente no esforço de favorecer a compreensão da realidade alienada, sob a qual se mantém a luta de classes nesse estágio de desenvolvimento.

2.4 O ESTADO BRASILEIRO E SUAS REFORMAS: O CAMINHO NECESSÁRIO PARA O AJUSTAMENTO DAS POLÍTICAS NEOLIBERAIS

De acordo com a perspectiva neoliberal, a responsabilidade pela crise econômica dos países capitalistas é do Estado keynesiano, que produziu um setor público ineficiente, diferente do setor privado, uma vez que este último desenvolve as atividades com eficiência e qualidade. Essa doutrina fundamentou as reformas nos países pobres, nesses, ao estado cabe agora à função de publicizar os serviços que antes eram direitos sociais, que em larga medida são realizados pela via privada.

Diversos são os estudiosos e pesquisadores que concordam que as políticas emanadas pelo estado neoliberal, centram-se na desregulamentação dos mercados, na abertura comercial e financeira, na privatização do setor público e na redução do Estado.

Neste trabalho, já postulamos algumas interpretações sobre a função do Estado na sociedade moderna, resgatamos a compreensão de algumas filosofias, com o objetivo de mostrar a importância dessa dimensão no comando do capital em crise. As intervenções Keynesianas nas últimas décadas do século XX foram alvo de críticas ferrenhas, cumprindo remodelar o estado, surgem nesse sentido, as tais reivindicações com a crise mundial a partir de 1973, impulsionando uma reformulação nos estados nacionais, sobretudo nas orientações que viabilizem um ajuste fiscal nas ditas democracias atuais.

O ponto de convergência para os formuladores da “Reforma” do Estado, atribuem essa responsabilidade as políticas keynesianas e os compromissos do Welfare State. Desde então, desmantelando o sistema de endividamento dos estados.

Resgatamos Mendes Segundo (2005) que tece as reflexões acerca do Estado, tomando em considerações de autores, cujo papel teórico e político foi importantes na implantação de políticas econômicas que resgatam o mercado como regulador da economia, dentre eles está Luiz Carlos Bresser Pereira⁹, Ministro da Administração Federal e idealizador da Reforma do Estado brasileiro, no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso.

Primeiramente recorremos ao próprio documento para perceber o motivo principal de tal reforma, e encontramos, segue o que nos apresenta o plano diretor:

A crise brasileira da última década foi também uma crise do Estado. Em razão do modelo de desenvolvimento que governos anteriores adotaram, o Estado desviou-se de suas funções básicas para ampliar sua presença no setor produtivo, o que acarretou, além da gradual deterioração dos serviços públicos, a que recorre, em particular, a parcela menos favorecida da população, o agravamento da crise fiscal e, por consequência, da inflação. Nesse sentido, a reforma do Estado passou a ser instrumento indispensável para consolidar a estabilização e assegurar o crescimento sustentado da economia. Somente assim será possível promover a correção das desigualdades sociais e regionais. Com a finalidade de colaborar com esse amplo trabalho que a sociedade e o Governo estão fazendo para mudar o Brasil, determinei a elaboração do “Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado”, que define objetivos e estabelece diretrizes para a reforma da administração pública brasileira (PLANO DIRETOR, CÂMARA DA REFORMA DO ESTADO, 1995, p. 06).

Percebemos claramente que no documento, Bresser Pereira, recorre a historicização das formas de atuação do Estado como justificativa para implementação da reforma. A crise econômica não se restringe somente ao setor produtivo, mas segundo o próprio documento é uma crise também do Estado, e, portanto sua minimização é necessária, pois sua presença no setor produtivo vem desviando o Estado de suas funções básicas, nesses termos, o Estado é peça fundamental na estabilização e correção das desigualdades sociais e regionais.

Nesse entendimento, o mercado e o Estado são os polos coordenadores da economia, o primeiro através da regulação das trocas, o segundo agindo ali onde o mercado necessitar de sua intervenção, regulando, como já retratado as contradições centrífugas entre

⁹ O documento foi elaborado pelo Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado- MARE e, depois de ampla discussão, como exposto no próprio documento, foi aprovado pela Câmara da Reforma do Estado em uma reunião no dia 21 de setembro de 1995. Sendo em seguida submetido à presidência da República, que o aprovou na forma ora publicada, (PLANO DIRETOR, CÂMARA DA REFORMA DO ESTADO, 1995).

as fraturas do capital, portanto, as crises estão circunscritas entre esses dois polos. Inferimos ainda do documento que Bresser Pereira culpa o Estado e não uma possível falha no funcionamento do mercado.

Superar a crise exigiria desfazer-se desse modelo estatal vigente até as últimas décadas do século XX, pois o Estado sempre tendeu a concorrer com o mercado, mesmo cumprindo seu papel funcional na constituição e no seu funcionamento. Essa configuração de Estado fora viável até certo estágio de desenvolvimento, contudo a sua identidade com a sociedade civil fizera sua “desvinculação do mercado”, sendo necessária sua reestruturação (MENDES SEGUNDO, 2005).

Para Bresser Pereira, disto decorre que, urge a redefinição das funções do Estado em relação ao que se viu no período do Estado intervencionista-liberal. A reforma feita advoga reorganizar os Estados nacionais, que perdem sua autonomia, e as políticas econômicas desenvolvimentistas, pois, não mais se revelaram efetivas.

Dessa forma para a autora, o ajuste fiscal é imposto sob a condição de propiciar a modernização do setor público destinado a promover a qualidade, a descentralização e a avaliação dos serviços públicos pelos consumidores-cidadãos, por meio da publicização.

Destarte, entendemos que as medidas ancoradas na ideia de descentralização-democratização da gestão do serviço público, particularmente na educação São estratégias, desenvolvidas para reverter as decrescentes taxas de lucro do capital mundializado, incluindo a sua parte provida pelo Estado.

Para Mendes Segundo (2005), não fica difícil entender a partir do plano diretor, que na esfera pública, a “reforma” gerencial do estado, caracteriza-se pela busca da eficiência, pela redução e controle dos gastos, na descentralização administrativa, concedendo-se maior autonomia a agências e departamentos e buscando, em certos setores, a participação da sociedade civil, reitera a pesquisadora:

Esses novos paradigmas, que tem como tônica principal os conceitos de eficiência, de “consumidor/cliente” e de “cidadão de direitos e deveres”, imprime na sociedade civil a ideia de responsabilização e equidade, metas de um modelo de gerir a coisa pública, umbilicalmente ligados a um projeto de Estado “minimalista” para a sociedade e máximo para o grande capital, tendência já reconhecida por Marx do capital em ascensão, a chamada globalização, que na verdade é a auto expansão do capital a procura de mover suas contradições internas, e alavancar os seus lucros, (MENDES SEGUNDO 2005, p. 129-130).

Esse ideário vai refletir sobre os vários âmbitos humanos, particularmente, aqui no nosso estudo a tônica da discussão se refere as políticas educacionais, que vem implementando reformas educativas, seja através da gestão, da privatização e da mercantilização.

Dessa forma entende Bresser Pereira que a reconstrução do Estado deve ocorrer dentro desse marco neoliberal, para que a correção de suas falhas seja eficaz na contenção da crise supracitada pelo autor.

Os benefícios seriam inquestionáveis, pois o que está em pauta para o ministro é a superação da crise fiscal, novas formas de intervir na economia e no social, para isto ser feito se faz necessário segundo Bresser Pereira a reforma da administração pública com a implantação de uma administração pública gerencial que possibilite a contratação de organizações públicas não estatais para executar os serviços de educação, saúde e cultura, e demais setores necessários a contenção da crise, para nós, o que for mais lucrativo para o capital.

O Plano Diretor da Reforma do Estado incentiva o controle social e a democracia participativa como meio de ampliar a governabilidade necessária para implantar a gerência e o ajuste fiscal, dos quais os diferentes processos de privatização são o conteúdo. Nesses termos, será discutido um pouco a frente, sobretudo no ensino superior os impactos dessa redução, através da privatização e mercantilização desse nível de ensino.

A ampliação dessa governabilidade para Bresser Pereira aparece como um processo de transformação das instituições, assim ele conceitua a reforma:

A reforma do Estado envolve múltiplos aspectos. O ajuste fiscal devolve ao Estado a capacidade de definir e implementar políticas públicas. Através da liberalização comercial, o Estado abandona a estratégia protecionista da substituição de importações. O programa de privatizações reflete a conscientização da gravidade da crise fiscal e da correlata limitação da capacidade do Estado de promover poupança forçada através das empresas estatais. Através desse programa transfere-se para o setor privado a tarefa da produção que, em princípio, este realiza de forma mais eficiente. Finalmente, através de um programa de publicização, transfere-se para o setor público não-estatal a produção dos serviços competitivos ou não-exclusivos de Estado, estabelecendo-se um sistema de parceria entre Estado e sociedade para seu financiamento e controle (PLANO DIRETOR, CÂMARA DA REFORMA DO ESTADO, 1995, p. 19).

O que é plausível é que a reestruturação produtiva a partir dos anos 80 do século XX passou a redefinir e organizar o trabalho. Para Mendes Segundo (2005) a globalização da sociedade, incluiu como condição de inserção dos países pobres a esse modelo a aceitação de

imposições pelo Banco Mundial, sob pena de não se construírem como uma nação moderna e apta a entrar para o Primeiro Mundo. E reitera Mendes Segundo:

Mediante a necessidade imposta pelo processo de globalização em curso, que reduziu a autonomia do Estado em formular e programar políticas e, principalmente, em resposta à crise do Estado, que começa a se delinear em quase todo o mundo nos anos 1970 e se aprofunda nos anos 1980, a reforma do Estado torna o tema central a partir dos anos 1990 nos países periféricos, (MENDES SEGUNDO, 2005, p. 126).

Diante das justificativas dadas para se reformar o Estado, está posta à realidade humana que é alarmante, apresenta-se cada vez mais contraditória e desigual, onde se aprofundam as condições de dependência, agora com a globalização, os monopólios dos países centrais passam a interferir diretamente na soberania dos Estados-Nações, incrementando estratégias para a constante extração do trabalho excedente.

3 ORGANISMOS INTERNACIONAIS E A EPT: A RENDIÇÃO DO ENSINO SUPERIOR

Os rumos do desenvolvimento mundial a partir da assunção do poderio mundial dos EUA passam pelo crivo do Banco Mundial, na reconstrução dos países destruídos pela guerra, no entanto sua importância hoje não se deve apenas aos empréstimos concedido a estas nações, mas, sobretudo pelo caráter estratégico que vem ocupando no processo de reestruturação do capital, nos países da América Latina, por meio de políticas de ajustes estruturais (MENDES SEGUNDO, 2005).

A reconstrução do capitalismo mundial é orientado e reorientado constantemente pelos países de primeiro mundo, sob o comando Estadunidense, os quais definiram um sistema de regras¹⁰, instituições e procedimentos para regular a economia internacional, prevendo a estabilização das taxas de câmbio, definindo um novo espaço para a expansão do capital.

Até meados da década de sessenta, a sua missão inicial, foi de financiar a reconstrução dos países devastados pela Segunda Guerra Mundial. Com o tempo sua missão evoluiu para a de financiamento do “desenvolvimento” dos países mais pobres e de auxilia-los financeiramente.

¹⁰ Esse novo sistema de regras e procedimentos são originários da Conferência de Bretton Woods que resultou no acordo que reorganizou o mercado mundial, precisamente em 1944. Na citada conferência ocorreu a criação do BM, do qual faz parte outras instituições, dentre elas o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) e trabalham junto ao Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Acordo Geral de Tarifas e Comércio (GATT), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), dentre outros, estabelecendo diretrizes e concede empréstimos a países em desenvolvimento, orientando a gestão do capital.

Nesses termos, ao longo de sua atividade, suas prioridades mudaram, sobretudo a partir do colapso estrutural do sistema e das políticas Keynesianas, agora o Banco Mundial “preocupou-se” em ir ao encontro das necessidades básicas das populações dos países em desenvolvimento.

No contexto de crise do capital, a educação sistematizada ganha relevante importância por esses organismos, passando a partir das décadas finais do século XX a comandar as orientações e implantação das diretrizes gerais para a educação, sobretudo nos países ditos de periferia do capital.

Para Leher (2004) e Mendes Segundo (2005) o conjunto de instituições que fazem parte do BM e outras instituições que trabalham conjuntamente, constituem mecanismos de ajustamento das relações sócio produtivas ao contínuo caminhar das relações privadas de produção. As transformações profundas no mundo do trabalho, após a liderança mundial dos EUA, direcionaram a atuação do Banco em outras frentes.

3.1 ORGANISMOS INTERNACIONAIS E A EPT: AJUSTES NA EDUCAÇÃO DOS PAÍSES EM DESENVOLVIMENTO

A mudança de objetivo pelo Banco Mundial vem demonstrando, por meio de suas ações nas mais diversas partes do mundo, que, sua transformação está ligada a reestruturação produtiva, no intuito de reverter às quedas das taxas de lucros dos anos iniciais da década de 1970 do século XX.

Ocorre como já discutido, o declínio das taxas de crescimento em todo o mundo, impulsionando um intenso processo de reestruturação que requer um processo globalizado, que se intensificou nas décadas seguintes. Os programas de ajustes são impostos pelo Banco sob condicionalidades severas de cunho macroeconômico, desencadeando a partir desse momento a reestruturação da economia, atingindo e redefinindo as políticas impostas aos países do Norte.

Roberto Leher (2004) diz que anos após o início da crise, o consenso de Washington passou a ditar às regras do jogo econômico mundial. O objetivo do Banco Mundial agora é a imposição de um padrão para as políticas públicas, atacando a educação e promovendo programas sociais compensatórios, cujas reformas devem entre outros, assegurar

o pagamento da dívida dos países pobres, assim como a mudança estrutural econômica dos países, fazendo desaparecer os entraves ao padrão de desenvolvimento imposto pela lógica neoliberal.

Por meios dessas condições são deflagradas nos países pobres, um escopo de reformas, alicerçados numa visão adequada de prosperidade neoliberal. Para Sguissardi (2000), numa de suas reflexões intitulada o BM e a educação superior: revisando teses e posições? declara que o BM.

Na década de 90, em especial nos países em desenvolvimento, contribuiu com os esforços de concepção e ação para garantir os profundos ajustes impostos pelo ideário neoliberal e, então, summarizados, pelo Consenso de Washington: busca de equilíbrio orçamentário, abertura comercial, liberalização financeira, desregulamentação do mercado interno e das relações de trabalho, redução dos gastos públicos e privatização de empresas e serviços estatais ou públicos (SGUSSARDI, 2000, p. 4).

O argumento para essa intervenção é de colocar os países a caminho do desenvolvimento sustentável. O foco principal em busca da reorganização do sistema enfatiza o problema da desigualdade social, cujos problemas seriam resolvidos pela educação, situando-a em um âmbito independente da sociedade, passando a mesma a sobressair-se entre as prioridades do Banco. A educação como diz Saviani (1975) continua sendo ideologicamente posta como a panaceia que redimirá a sociedade de todos os seus males, a redentora da humanidade.

Particularmente sobre a educação, na década de 1970, foi elaborada a declaração do México, qualificando os problemas, identificados como de graves carências educacionais, que segundo o documento, essa situação está em simbiose com a extrema pobreza dos referidos países, entre essas carências estão os baixos indicadores de qualidade e a existência de milhões de analfabetos.

Em relação a esse último argumento, para viabilizar a mudança de tal situação foi aprovada segundo Cabral Neto e Rodriguez (2007) na 21^a reunião geral da UNESCO a resolução n. I que trata da questão educacional, nesse âmbito, surgem diversas orientações e reuniões a partir do projeto principal de educação-PPE, uma dessas reuniões aconteceu em Jomtien na década de 90, onde fixou-se as diretrizes do conhecido projeto de educação para

todos (EPT)¹¹ que tem como temática principal a qualidade da educação e em particular a qualidade da gestão e os sistemas educativos.

As políticas de cunho neoliberal ganham espaço internacional. Inicialmente quatro iniciativas internacionais referentes à educação para a América Latina e o Caribe são tomadas, a saber: Projeto Principal de Educação - PPE, Programa Educação para Todos – EPT, Plano de Ação Hemisférico sobre Educação - PAHE, Conferências Ibero-Americanas de Educação – CIE, todos centrados em modelos de políticas educacionais de países desenvolvidos, realizando adequações para satisfazer as necessidades de cada região, nesse sentido, Mendes Segundo (2007), embasada nos documentos oficiais do BM, destaca, o discurso sob o qual se assentam as ações desenvolvidas por este órgão:

O Banco Mundial usa os seus recursos financeiros, o seu pessoal altamente treinado e a sua ampla base de conhecimentos para ajudar cada país em desenvolvimento na trilha do crescimento estável, sustentável e equitativo. O seu objetivo principal é ajudar as pessoas mais pobres nos países mais pobres (MENDES SEGUNDO, 2005, p. 55).

Nesse contexto a UNESCO tem como meta principal a coordenação do âmbito educacional, cuja diretriz principal é a “Educação para Todos”, desenvolvidas através de ações que possibilitam a implementação na educação dos níveis e modalidades de ensino importantes. (Declaração Mundial sobre Educação para Todos - Conferência de Jomtien – 1990).

Dessa forma os organismos internacionais entendem que a necessidade premente para os países pobres é o nível primário (fundamental), uma vez que permite retorno financeiro imediato e a rápida inserção no mercado de trabalho. Mendes Segundo (2007) apud Fonseca (1996) entende ainda, que o financiamento educacional, defendido em tais orientações inclui um conjunto de políticas destinadas a integrar o setor à política de desenvolvimento econômico idealizado pelo Banco para a comunidade internacional.

Nesse sentido a exigência quanto à formação condescendente com o mundo desumano, proeza do capitalismo contemporâneo, não pode ser vista idealisticamente, pois de acordo com as cobranças das agências internacionais, elas têm início e fim para que o

¹¹Educação Para Todos, novo paradigma da educação mundial, conta com seis objetivos aprovados durante a conferência de Dacar de 2000 a serem alcançados até 2015.

processo possibilite o sucesso das reformas implementadas, exige-se assim, a necessidade de reorganizar o meio educacional.

Particularmente, para o ensino superior o crescimento deve referir-se ao principal paradigma a ser seguido pela educação superior mundial contemporânea, mais tarde traduzido em declarações sobre o ensino superior, quais sejam: Declaração de Paris: visão e ação (1998) e declaração de Bolonha (1999) e demais documentos.

O paradigma do desenvolvimento humano endógeno, ao mesmo tempo humano e sustentável, permeia as orientações nos documentos citados, o que significa um desenvolvimento baseado em nossas próprias forças produtivas, nas nossas capacidades, na competitividade, a serviço, segundo as orientações, da dignidade do ser humano.

A produtividade no âmbito educacional deve ser a meta fundamental, que, nesse sentido, está aliada ao desenvolvimento de habilidades, disciplinando a gestão educacional e no ensino superior a comercialização do conhecimento. Estimulando a competitividade mundial, sobretudo no Ensino Superior. Assim, em Bolonha¹² e em Paris, são deflagrados encontros que culminaram em declarações que articula objetivos que colocam o ensino superior como uma mercadoria que também será negociada no mercado.

Nesse sentido, fomentando as políticas públicas para esse nível de ensino a Declaração Mundial sobre a Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação de Paris, 9 de outubro de 1998 e a declaração de Bolonha 1999, as quais trazem direcionamentos imprescindíveis sua análise na nossa pesquisa, o que nos propomos a fazer e realizamos, na tentativa de compreender sua influência nesse nível de ensino.

3.2 DECLARAÇÃO DE PARIS: EMANANDO OS LINEAMENTOS GERAIS PARA A INSTRUMENTALIZAÇÃO DA MERCANTILIZAÇÃO E PRIVATIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR

Uma das características centrais das sociedades hoje é a centralidade do conhecimento/ciência nos processos de produção, assim, a vantagem para sua comercialização está em saber usar esse conhecimento em favor das economias, imprimindo

¹² É uma cidade europeia, centro universitário, faz parte da Itália, animada e cosmopolita, possui uma belíssima história, arte, culinária, música e cultura, é a sétima maior cidade em termos de população na Itália.

um caráter competitivo na mercadoria. Na realidade este argumento é consenso da maioria dos documentos elaborados sob a liderança dos Estados dos EUA e os países que se mobilizaram para participar da formulação das diretrizes que norteiam o ensino superior atualmente.

Nesses termos o “conhecimento” se tornou uma mera mercadoria, sendo vendida como qualquer outra no mercado financeiro, assim, sujeita às leis do mercado e aberta à apropriação privada.

A nossa crítica ao ensino superior operacionalizado na atualidade procura denunciar, que, apesar da expansão do ensino superior ser importante para a juventude, sobretudo no Brasil, que historicamente se manteve privado desse bem, produto e construção humana, por mais de 400 anos, esse nível de ensino tem sido profundamente resinificado e transformado em um serviço que é facilmente negociado, sem a mínima preocupação em transmitir a humanidade esta conquista humana, que é o conhecimento erudito.

Entendemos que o objetivo principal desse reordenamento no ensino superior, está no fato de que este nível de ensino se configurar num espaço importante para o mercado nacional e internacional, e na desoneração estatal, haja vista o desinvestimento na Universidade pública e os altos investimentos realizados pelos governos, sobretudo no ensino superior privado, concedendo a estes, isenção de tributos.

A realidade concreta prova o que estamos pontuando, uma vez que as análises dos documentos que direcionam essa prática mostram claramente a competitividade como pedra de toque nessa nova reorganização do ensino superior, ademais, pretendemos mostrar através de dados oficiais do governo, em capítulos sequenciais a realidade brasileira.

Os referidos documentos não são tão recentes, tampouco as discussões em torno do nosso objeto, fazem parte de um movimento em escala mundial, que perdura por décadas. A discussão havia começado ainda na década de 1980 e início da década de 1990, culminando na publicação de vários documentos expedidos pela UNESCO e o BM em 1995, dentre eles, podemos aludir a *La Ensenanza Superior: las lecciones derivadas de la experiencia, Políticas para Mudanças e o Desenvolvimento do Ensino Superior*, dentre outros, uma vez que as conferências são posteriores aos direcionamentos gerias sobre educação e particularmente sobre o ensino superior.

Entendemos que os demais documentos se originam daquelas diretrizes gerais para a educação em âmbito mundial, leia-se, da Conferencia Mundial de Educação para Todos - EPT, contudo o pontapé inicial, relativo às ações orientadas especificamente ao ensino superior, foi deflagrado com a conferência regional de Havana em 1996, tendo reuniões em outras regiões do planeta. Antes de se buscar ou decidir o tipo de instituição era necessário compreender o tipo de sociedade que se buscava alcançar, uma vez que as tendências da sociedade mundial ditaram as questões elementares a ser modificadas nessa nova etapa de reorganização do mercado mundial da sociabilidade capitalista.

Defendemos que, a busca da resolução dos problemas engendrados pela apropriação privada dos meios de produção, o modus operandi do capital, exigiu que se arquitetassem as bases para a permanência do seu Status quo, nesta busca, a educação ganha pertinência jamais vista. A construção da paz, a luta pelo desenvolvimento humano e a sustentabilidade ambiental/do planeta são eleitas como metas que a educação deve resolver.

Para Leher (2008) cumpre, neste sentido, remodelar os sistemas de ensino das periferias do grande capital, sobretudo o superior, assim é necessário resinificar a prática desse âmbito, imprimiu-se, dessa forma, algumas medidas que mais tarde os países que participaram de tais acordos internacionais tomaram em seus países, como forma de participação do modelo hegemônico atual.

Um desses documentos foi elaborado na conferência mundial sobre a educação superior que aconteceu em outubro de 1998 na Sourbone em Paris, a qual reuniu milhares de pessoas, oriunda de vários países, desta reunião resultou a Declaração Mundial sobre a Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação.

Ao analisar a citada declaração, logo no seu preâmbulo, percebemos as ambições que permeiam o documento, quando se afirma que, sem, uma educação superior adequada e instituições de pesquisa que formem uma massa crítica de pessoas qualificadas e cultas, nenhum país pode garantir genuíno desenvolvimento endógeno e sustentável, e, em particular, os países em desenvolvimento e os países de menor desenvolvimento relativo, não poderão reduzir o hiato que os separa dos países desenvolvidos industrializados. Nessa lógica, o artigo 1º da Declaração reafirma: “A necessidade de preservar, reforçar e fomentar ainda mais as missões fundamentais e os valores da educação superior, em particular a missão de contribuir para o desenvolvimento sustentável e o aperfeiçoamento da sociedade como um todo” (DECLARAÇÃO DE PARIS: VISÃO E AÇÃO, 1998).

A nosso ver, o ensino superior vem ganhando um novo significado, ela agora tem a missão de participar do desenvolvimento sustentável, mas à custa daqueles que se inserem por conta própria, ou seja, o financiamento da educação superior deve ser reorganizado, tirando de cena o Estado da educação pública, subsidiando e fomentando as instituições privadas.

Esse sistema de ensino, a nossos ver, deve seguir o curso das privatizações, que direcionando-o para uma homogeneidade tendo como características principais a sustentabilidade e o desenvolvimento endógeno (autossustentável), aonde público e particular vem sendo igualados numa trama perversa, prejudicando ferozmente o repasse do conhecimento acumulado pela humanidade, pois o repasse está diretamente ligado às instituições que vem sendo diversificadas, expandindo o ensino em detrimento da pesquisa e da extensão.

Nesse sentido, destacamos como centrais nas orientações gerais nos documentos, o financiamento e a diversificação das instituições. As influências contidas na declaração já podem ser percebidas nas políticas educacionais brasileira, haja vista, a dissociação do ensino da pesquisa e da extensão por meios da criação de milhares de instituições de ensino, e ainda, a criação de fundações privadas dentro de Universidades Públicas que diversifica as fontes de financiamento, a ampliação de um amplo sistema de ensino tecnológico e a incisiva inflação de dinheiro público no setor privado, via Fies e ProUni. Salientamos que todas essas medidas tomadas aqui no nosso país, rezam assim, a cartilha dos organismos internacionais, coadunando com as políticas neoliberais em curso.

Confirmado nosso último argumento, o artigo 8º do referido documento deixa este aspecto bem esclarecido e sob um discurso “democrático”, assevera que a diversificação é uma forma de ampliação da igualdade de oportunidades. Vejamos como a diversificação é tratada no referido documento.

A diversificação de modelos de educação superior e dos métodos e critérios de recrutamento é essencial tanto para responder à tendência internacional de massificação da demanda como para dar acesso a distintos modos de ensino e ampliar este acesso a grupos cada vez mais diversificados, com vistas a uma educação continuada, baseada na possibilidade de se ingressar e sair facilmente dos sistemas de educação [...], estas instituições devem ter a possibilidade de oferecer uma ampla variedade nas oportunidades de educação e formação: habilidades tradicionais, cursos breves, estudo de meio período, horários flexíveis, cursos em módulos, ensino a distância com apoio etc. (DECLARAÇÃO DE PARIS: VISÃO E AÇÃO, 1998).

Em especial os países em desenvolvimento, contribuíram sobremaneira, com os esforços nos profundos ajustes impostos pelo ideário neoliberal e, então, em busca de equilíbrio orçamentário, abertura comercial, desregulamentação do mercado interno e das relações de trabalho flexibilizadas, reduzindo drasticamente os gastos públicos e privatizando empresas e serviços estatais ou públicos, segue assim um profundo reordenamento nesse âmbito de formação.

Valdemar Sguissardi demonstra com mais clareza o que postulamos:

Fomentar a maior diferenciação das instituições, incluindo o desenvolvimento de instituições privadas; proporcionar incentivos para que as instituições diversifiquem as fontes de financiamento, por exemplo, a participação dos estudantes nos gastos e a estreita vinculação entre o financiamento fiscal e os resultados; redefinir a função do governo no ensino superior; adotar políticas que destinadas a outorgar prioridade aos objetivos da qualidade e da equidade (SGUSSARDI, 2000, p. 06).

A Declaração Mundial sobre a Educação Superior para o Século XXI: visão e ação, (1998) incluiu conceitos os quais refletem a complexidade e a abrangência da missão social da educação superior contemporânea, uma vez que a pertinência da educação superior deve ser avaliada em função da adequação entre o que a sociedade espera das instituições e o que estas fazem.

No documento isto é colocado como um viés democrático, exigindo padrões éticos, imparcialidade política, capacidade crítica e, ao mesmo tempo, melhor articulação com os problemas da sociedade e do mundo do trabalho, baseando as orientações de longo prazo em objetivos e necessidades societais, compreendidos o respeito pelas culturas e a proteção ambiental.

A preocupação que entendemos rechear as páginas do documento está em alargar o acesso tanto à educação geral ampla como à educação especializada, específica para determinadas carreiras, centrada, sobretudo nas competências e aptidões, uma vez que ambas preparam os indivíduos a viver em situações diversas e a poder mudar de ocupação.

Nesse sentido, a educação superior deve reforçar seu papel de prestadora de serviço à sociedade, especialmente orientada a erradicar a pobreza, a intolerância, a violência, o analfabetismo, a fome, a doença e a degradação ambiental, sobretudo mediante uma abordagem interdisciplinar e transdisciplinar na análise dos problemas e das questões. Em relação ao financiamento da educação superior como serviço público é proposto no documento da seguinte forma:

O financiamento da educação superior requer recursos públicos e privados, a sociedade em seu conjunto deve apoiar a educação em todos os níveis, inclusive a educação superior, dado o seu papel na promoção do desenvolvimento econômico, social e cultural sustentável. A mobilização para este propósito depende da conscientização e participação do público em geral, e dos setores públicos e privados da economia, dos parlamentos, dos meios de comunicação, das organizações governamentais e não-governamentais, de estudantes e instituições, das famílias, enfim, de todos os agentes sociais que se envolvem com a educação superior, (DECLARAÇÃO DE PARIS: VISÃO E AÇÃO,1998).

A educação superior defendida nessa conferência deve fortalecer sua contribuição ao desenvolvimento de todo o sistema educacional, sobretudo para o aperfeiçoamento dos docentes, do desenvolvimento curricular e da pesquisa educacional, bem como criar uma nova sociedade, que mesmo sob o jugo terrível do capitalismo e sua forma mais destrutiva, pretende dentre outros, desenvolver um espirito voluntario, pacífica e igualitária, formada por indivíduos esclarecidos, motivados e integrados, inspirados pelo amor à humanidade e guiados pela sabedoria, e acrescentamos, subservientes. Para tanto, ainda tem que financiar essa formação.

Vale dizer, que a concepção de desenvolvimento se impõe verticalmente dos países desenvolvidos para os países do terceiro mundo, num momento, que segundo István Mészáros (2011), o sistema sócio metabólico do capital, apresenta-se com fortes tendências a sua própria destrutividade, bem como a precarização do trabalho, tecida no contexto da crise estrutural vigente, necessitando impor as medidas a serem tomadas, nesse sentido, Mendes Segundo (2007:57), entende que o discurso do banco é demasiadamente ideológico, visto no próprio documento, quando se expressa:

[...] essa parceria de longa data [50 anos] vai muito além do aspecto financeiro. O Banco busca ser útil no aproveitamento dos recursos nacionais, ao trazer a experiência internacional para lidar com os problemas e ao utilizar o máximo de todos os esforços para melhorar a qualidade de vida da população brasileira.

Entendemos até aqui, que o Banco Mundial orienta prementemente políticas em diversos setores sociais voltadas à administração da crise, em decorrência dessa reorganização do estado neoliberal, uma vez que no tocante a educação delegou-a a função social de formação para a cidadania, a qual contribuiria para a concretização das relações democráticas e de desenvolvimento temporal capitalista.

A declaração de Paris faz parte de estratégias que a todo custo tenta manter os lucros do capital, a mesma, vem indicando o caminho mais viável a extração de lucro no setor

educacional dos países pobres, no setor privado junto a declaração estabelecida nos países membros da União Europeia-EU, que vem também influenciando segundo alguns estudiosos brasileiros o nosso ensino superior, segue a discussão.

3.3 A DECLARAÇÃO E PROCESSO DE BOLONHA: FLEXIBILIZANDO E AJUSTANDO A FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA AOS COMANDOS DO CAPITAL

Na corrida mundial por espaços para expansão do capital, não somente os países pobres sofrem com a reorganização dos âmbitos humanos, mas também os países centrais do capitalismo. A adequação aos ditames do capital mundial sempre desencadeou uma sucessão de reformas, nas mais diversas partes do mundo, como estratégia competitiva, o que não é diferente nessa fase do sistema onde o lucro subsume as conquistas sociais historicamente conquistadas.

A exemplo e especificamente na educação, podemos aludir nas reformas as quais os países ricos vem desenvolvendo na educação de seus povos, especialmente na educação superior, a Europa, sobretudo nos países membros da União Europeia-EU, vem corroborando com outro tipo de educação universitária.

Para Costa (2014) o modelo de Universidades existente até o fim da década de 90 na Europa era tributário do modelo engendrado por Humboldt, calcado no ensino e na pesquisa, que influenciou também o modelo brasileiro. A partir dessa matriz, de história quase milenar, criaram-se na Europa três modelos clássicos: francês¹³, alemão¹⁴ e anglo-saxão¹⁵, cada com suas características próprias.

Para o estudioso Rainer Marinho da Costa, (2014) o sistema multifacetado e diverso europeu, impossibilitava a integração de alunos e professores dos diversos países membros, que era almejada na própria existência da UE, para resolver esse impasse criaram a European Higher Education Area (Espaço Europeu do Ensino superior).

¹³ O modelo francês, que se caracterizava pelo ensino público, leigo e padronizado, fortemente controlado pelo Estado e com ênfase na formação de profissionais para o mercado de trabalho e ocupações nos quadros do próprio Estado;

¹⁴ O modelo alemão, no qual a Universidade caracterizava-se pela autonomia, com a responsabilidade do Estado pelo seu financiamento e a instituição buscava ser um centro intelectual de alta cultura e de qualidade assim como de realização da pesquisa e da formação da elite;

¹⁵ O modelo inglês, ou anglo-saxão, em que o ideal universitário partia do princípio da formação não utilitária e da formação integral mediante um método praticamente individual, onde a pesquisa científica bem como a formação profissional eram relegadas a um segundo plano, Costa (2014).

É assim que a Europa com a participação da maioria dos membros da União Europeia¹⁶-UE, vem deflagrando medidas relativas ao ensino superior. Essas mediadas tem o intuito de reformar o sistema de ensino superior trazendo implicações no modelo universitário, bem como competir com o sistema americano, um projeto que vem sendo discutido desde 1999, redefinindo os rumos da universidade Europeia no intuito de coloca-la novamente como modelo de ensino para o mundo.

As orientações referentes a essa reforma está condensado na Declaração de Bolonha, elaborada em 1999 por membros de 28 países da UE, atualmente já assinada por 45 países entre membros e não membros. Segundo informações do site da Direção Geral do Ensino Superior-DAGES da UE, um dos desdobramentos da conferência da Sourbone 1998, foi a declaração de Bolonha, que a nossos ver vem engendrando um amplo projeto claramente voltado para o mercado, sem tentativa de desfaçatez ou dubiedades no texto, constando como chave para promover a mobilidade e empregabilidade dos cidadãos.

Nesse projeto não percebemos a preocupação com o repasse da universalidade do conhecimento, mas a adoção de um viés competitivo que almeja concorrer e vencer o imperialismo Norte Americano, tendo absorvido as orientações neoliberais como adequada à implantação de tal reforma. Fomentar um espaço europeu de ensino superior globalmente harmonizado, nos termos da reprodução da lógica neoliberal, em um modelo que se pretende unificar, nesses termos, a formação de profissionais com competências técnicas ficam a cargo desse bloco, que vem intensificando e acompanhado veementemente esse processo.

Está estruturado em três ciclos: o primeiro, licenciatura, com duração de três anos; o segundo, mestrado, com duração de dois anos; e o terceiro ciclo, doutoramento, com duração de três anos. Algumas áreas terão uma estrutura de estudos diferente, mas esta é a duração mais frequente. Estabelece, nesse sentido a generalização de um sistema de créditos acadêmicos (ECTS), não apenas transferíveis, mas também acumuláveis, independentemente da instituição de Ensino frequentada e do país de localização da mesma, (DECLARAÇÃO DE BOLONHA, 1999).

Ao acessar o portal da Universidade de Coimbra, nos deparamos com o grupo, denominado: Missão para o espaço Europeu de Ensino Superior, que disponibiliza

¹⁶ É uma união económica e política de 28 Estados-membros independentes situados principalmente na Europa.¹⁰ A UE tem as suas origens na Comunidade Europeia do Carvão e do Aço (CECA) e na Comunidade Económica Europeia(CEE), formadas por seis países em 1958.

documentos relativos a este processo, dentre eles a declaração de Bolonha e um documento sobre o acompanhamento do processo de Bolonha. Ao ler na íntegra a declaração, coadunamos assim, com as pesquisas de alguns estudiosos brasileiros, qual seja, o caráter competitivo na educação superior. A declaração alinha a educação superior ao mercado globalizado competitivo, isso está corroborado da seguinte forma:

Especificamente, temos que ter em conta o objetivo de aumentar a competitividade internacional do sistema europeu de ensino superior. A vitalidade e eficiência de qualquer civilização pode ser medida pela atração que a sua cultura tem para outros países. Precisamos assegurar que o sistema de ensino superior europeu adquire mundialmente um grau de atração igual ao das nossas extraordinárias tradições culturais e científicas (DECLARAÇÃO DE BOLONHA, 1999).

Nesse sentido, segundo a declaração, esse processo visa concretizar o Espaço Europeu de Ensino Superior. Este deve ser um espaço aberto que permita aos estudantes, aos graduados e ao pessoal especializado que trabalha na área do ensino superior, beneficiar-se de uma mobilidade e de um acesso equitativo, sem obstáculos, a um ensino superior com elevada qualidade.

No documento que trata do acompanhamento do processo de Bolonha se argumenta que um dos aspectos importantes desse processo é:

A dimensão social do ensino superior Europeu, com especial ênfase na equidade participativa e na empregabilidade dos graduados num contexto de aprendizagem ao longo da vida. Finalmente, pretende-se que um Espaço Europeu de Ensino Superior atrativo gere abertura ao mundo (ACOMPANHAMENTO DO PROCESSO DE BOLONHA, 2014).

Os termos utilizados no texto da declaração são por nós bastante conhecidos, equidade, empregabilidade, vem se expandindo, sobretudo, subsumidos ao ideal expansionista do neoliberalismo. O Processo de Bolonha vem sendo materializado por meio de um programa de trabalho que vai sendo orientado com base em conferências ministeriais bianuais, as quais ocorreram em Praga (2001), Berlim (2003), Bergen (2005), Londres (2007) e Lovaina (2009), organizadas por um grupo de Acompanhamento do Processo de Bolonha, nesses termos, depreende-se do documento que a mola mestra para o sucesso da cooperação no âmbito do Processo de Bolonha subjaz a abordagem de parceria ao nível da definição e da implementação de políticas.

A atuação dos países, (cerca de 45-46 países) nesse processo é flexível, envolve ainda organizações internacionais e associações europeias que respondem pelas instituições superiores, dentre eles, estudantes, pessoal especializado e empregadores.

Outrossim, os fundamentos basilares que norteiam a declaração, se assentam no reconhecimento mútuo de graus e outras qualificações do ensino superior, a transparência (graus legíveis e comparáveis organizados numa estrutura de três ciclos e créditos) e a cooperação europeia na garantia da qualidade.

Observamos que este projeto iniciado em 1999, assim, como a declaração de Paris: visão e ação de 1998 tem uma relevância enorme, talvez até inimaginável, na redefinição e homogeneização do ensino superior, e no nosso entendimento, vem interferindo no modelo de Universidade Pública Brasileira.

Quais os motivos da nossa afirmação? Porque associamos essas conferências ao reordenamento desse nível de ensino no nosso país? Como? e de que forma isso é realizado? Sabemos que as conferências que foram e vem sendo feitas desde 1999, estão definindo o caráter do sistema, podendo ser equiparado ao modelo de empresas transnacionais, criando maior competitividade. Podemos ainda identificar que no âmbito da internacionalização das relações comerciais os sistemas de ensino superior vem acompanhando essa lógica. Objetivando adaptações para permitir que as Universidades se mantenham ou se tornem competitivas.

As pesquisas sobre as influências do processos de Bolonha em terras brasileiras não são muitas, mas fazemos parte de uma leva de pesquisadores que enxergamos no Processo de Bolonha evidências que a nossos ver podem estar influenciando as políticas educacionais brasileiras, sobretudo na incerteza das questões relativas a garantia de qualidade, que é o mesmo tema presente nas recentes transformações que a educação superior no Brasil vêm experimentando.

Coadunamos aqui com a real possibilidade de reconhecer as influências de uma decisiva e talvez definitiva “europeização” das universidades latino-americanas e brasileiras, vencendo barreiras e fronteiras, sofrendo mudanças e trazendo à tona tais incertezas.

Para os pesquisadores brasileiros Rocha e Vaidergorn há indícios da influência do Processo de Bolonha no Brasil, pois segundo os mesmos:

Em 2008 o Governo Federal divulgou a intenção de desenvolver uma política educacional de natureza supranacional com a criação de quatro Universidades Públicas Federais, comprometidas com a promoção da inclusão social e da integração regional por meio do conhecimento e da cooperação solidária. São elas: Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), localizada em Foz do Iguaçu (Paraná); Universidade Federal da Integração Luso-Afro-Brasileira (UNILAB), sediada em Redenção (Ceará), e a Universidade Federal da Integração da Amazônia Continental (UNIAM), localizada em Santarém (Pará) e por fim, a Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) (ROCHA E VAIDERGORN, 2008, p. 04).

Essas Universidades até onde sabemos, foram implantadas sob a pretensa cooperação solidária entre países que estariam orientadas pelos parâmetros de Bolonha. Ainda nesse sentido Nascimento e Martins (2009), assevera que o REUNI também é influenciado pela declaração de Bolonha, uma vez que propicia que cada instituição encontre autonomamente, seu caminho de desenvolvimento, tornando tênues as fronteiras entre áreas do conhecimento e abrindo novas possibilidades de formação, inclusive a possibilidade de diminuição no tempo de formação.

A nós não é possível chegar agora a exata compreensão dos fins do programa, contudo, exige atenção quanto às estratégias a serem empregadas: a expansão dos cursos noturnos, a ampliação da mobilidade estudantil, a revisão da estrutura acadêmica e a diversificação das modalidades de graduação, a ainda a educação à distância (BRASIL. MEC, 2007).

Enfim, o processo de Bolonha com as características dos princípios que regem a declaração de Paris, se caracteriza como uma política pública que irá unificar o sistema educacional dos países participantes, ou até mundialmente, criando um sistema homogêneo que visa suprir as necessidades do mercado tendo como foco principal o modelo Norte-Americano em detrimento do repasse do conhecimento acumulado pela humanidade.

3.4 POLÍTICA EDUCACIONAL E ENSINO SUPERIOR NO BRASIL: DIREITO SOCIAL A SERVIÇO DO CAPITAL

O *impeachment* do então governo de Fernando Collor, devido a sua peculiar incompetência em organizar as forças políticas do período, é uma das profundas marcas que retratam os acontecimentos no campo político e econômico do início da década de 1990 no Brasil. O vice-presidente Itamar Franco assumiu o governo de 1992 até 1994. A partir de 1995 o governo de Fernando Henrique Cardoso, delineou um novo cenário.

Ao assumir a presidência, por força de sua vasta experiência política e econômica canalizou suas esforços no sentido de reorganizar a economia, centrando-se na diminuição dos altos índices de desempregos. Nesse sentido, para Lima e Ferreira (2011), as metamorfoses do tipo de dependência que mantém a economia brasileira à mundial, a nova política desenvolvida por FHC, prioriza o aumento dos investimentos das empresas estrangeiras no país, em particular, a partir do Plano de Metas. Disso decorre que a burguesia industrial nacional torna-se uma espécie de sócia minoritária do capital estrangeiro, como atuações bem definidas, a primeira limitando-se aos setores industriais tradicionais, enquanto o segundo domina os setores mais dinâmicos.

Não obstante, para Teixeira e Pinto (2012), seu governo foi o que difundiu a falsa visão ancorada na ideia de que a condução da política macroeconômica era uma questão técnica que deveria ser isolada dos debates políticos. A reforma do Estado veio responder aos apelos do grande capital, garantindo a continuidade da desregulamentação e da mercadorização nos governos posteriores, nesse sentido a continuidade das reformas iniciadas no então governo FHC prosseguiram e foram implantadas novas reformas.

Dando continuidade ao projeto neoliberal, Luiz Inácio Lula da Silva assume a presidência da república (2003-2010), trazendo uma dose de esperança a diversos segmentos sociais, contudo, a herança do governo anterior foi não só mantida, mas sobretudo ampliada. O desmonte dos direitos sociais de lá pra cá vem seguindo à risca as orientações do capital internacional.

As reformas educacionais, sobretudo as políticas destinadas ao reordenamento do ensino superior ganham destaque no Brasil, adotam a concepção bancomundialista, seguindo resignadamente suas concepções economicistas. O mercado do ensino passa a ser visto como elemento de centralidade para encontrar caminhos que atendam às necessidades vorazes de acumulação do capital.

As políticas de expansão e privatização são amplamente implementadas nesse sentido, atendendo em larga escala as orientações mais adequada à inserção do Brasil na rota dos países centrais, o ensino superior em plena fase de internacionalização da economia ganha uma nova face, voltada, sobretudo para a competitividade.

Nesse contexto de ressignificação dos conceitos e ações, Carmo (2007) entende que a política educacional brasileira adotou as orientações da UNESCO, presidido pelo francês Jacques Delors esboçadas no relatório "Educação": um tesouro a descobrir. Nesses termos a estudiosa destaca quatro pilares, entendidos como as bases da educação ao longo de toda a vida e que devem orientar as instituições de ensino, implementando, sobretudo, uma metodologia "inovadora" baseada no desenvolvimento de competências, que segundo o próprio relatório, privilegia um desenvolvimento integral da pessoa, tornando-a capaz de atuar responsávelmente e eficazmente na sociedade.

Alguns documentos do Banco Mundial deixam isso bem claro, a Declaração de Santo Domingo¹⁷ (A ciência para o século XXI) afirma que "A sociedade do conhecimento implica o aumento das capacidades tecnológicas, combinando metodologias tradicionais e modernas, que estimulem a criação científica e tornem viável o desenvolvimento humano sustentável" (UNESCO, MARÇO 1999).

Ainda segundo Carmo (2007), a construção desse relatório é justificado pela necessidade de a educação transmitir, de acordo com o relatório DELORS, de fato, e de forma maciça e eficaz, cada vez mais saberes e saber-fazer, adaptados a civilização cognitiva, sendo essas as bases das competências do futuro.

Destaca ainda, que, os quatro pilares, vem desenvolver essas competências, quais sejam, **Aprender a Conhecer**, uma vez que esta aprendizagem refere-se à aquisição dos "instrumentos do conhecimento, sobre os processos cognitivos por excelência, memória, raciocínio lógico e dedução".

Nessa esteira temos o segundo pilar, o **Aprender a Fazer**, estaria este pilar associado a questão da formação profissional, que tornou a qualificação até então desenvolvida, obsoleta ante as transformações produtivas atuais, substituindo-a pelo modelo de competências, este em última análise é indissociável do aprender a conhecer, que lhe confere as bases teóricas apropriadas. O aprender a fazer refere-se essencialmente à formação técnico-profissional do educando. Consiste essencialmente em aplicar, na prática, os seus conhecimentos teóricos adquiridos no seu processo formacional.

¹⁷ A Declaração de Santo Domingo, adotada pelos ministros de relações exteriores da região na Assembleia Geral dos Estados da OEA em 2006, baseado na "Conferência Mundial sobre Ciência, Santo Domingo, 10-12 mar, 1999" e na "Declaração sobre Ciências e a Utilização do Conhecimento Científico, Budapeste, 1999".

A terceira dimensão como destaca Carmo (2007), é o Aprender a viver com os outros, sendo esse, colocado pela comissão como um dos maiores desafios da atualidade, uma vez que a violência tem tomado proporções alarmantes, cabendo, nesse sentido, a educação deve ser trabalhada, no intuito de minimizar esse rastro de destruição, destaca assim o papel da educação na resolução de problemas, observando ainda, que entre as nações, povos e raças, devem ser vencidos com uma educação orientada para a extinção dos preconceitos e hostilidades, fundada na existência de objetivos comuns, tendo no conhecimento a possibilidade de uma perspectiva de cooperação, entenda-se o combate ao conflito, ao preconceito, às rivalidades milenares ou diárias que são decorrentes da lógica excludente do capital.

O quarto pilar é o Aprender a ser, que está inter-relacionado aos outros três pilares educacionais para o novo milênio, neste, considera-se que a educação deve ter como finalidade o desenvolvimento total do indivíduo “espírito, corpo, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal, espiritualidade”, (CARMO, 2007). Atualmente foi implementado o quinto pilar, o aprender a empreender, segundo os discursos oficiais “abrem os horizontes” para a inserção da sociedade aos bens produzidos pela humanidade, através de uma visão empreendedorista, que transfere ao cidadão a responsabilidade na gestão do seu próprio emprego.

Os discursos oficiais defendem a ideia de que o que torna a crise da educação, em grande parte, carente de mudanças é o remodelamento do modelo pedagógico tradicional, busca nesse sentido, superar o conceito da educação como transmissão/acumulação de conhecimento e informação.

Cabe, nesse sentido, segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) esse modelo ser reformado, tendo em vista o fato indiscutível do crescimento acelerado do conhecimento contemporâneo, acompanhado de sua rápida obsolescência, vislumbrando no sistema escolar um potente supridor de educação, e a mídia de massa e a rápida disseminação da informação, e as novas tecnologias, adequando a educação ao mercado financeiro.

Não pode haver dúvida de que as mudanças político, econômicos e sociais devem procurar meios de modificar necessariamente o modelo pedagógico da educação básica, profissional e superior, no entanto isso não significa necessariamente baratear e flexibilizar essa formação ou colocar acessórios incapazes de produzir conhecimento em condições tão adversas.

Defendemos que a adoção do paradigma do aprender a aprender, provoca mudanças, na relação ensino-aprendizagem para os processos de aprendizagem, a estreita inter-relação entre as funções básicas da Universidade (docência, pesquisa, extensão e serviços), a privatização desse nível de ensino junto a diversificação das instituições, e ainda a redefinição das competências profissionais, e a gestão como componente da administração universitária e a vinculação com a sociedade e com seus diferentes setores (produtivo, de trabalho, empresarial etc.), fazem parte de um novo modelo de ensino superior que retira a possibilidade da classe trabalhadora ter acesso o melhor conhecimento até agora produzido.

Entendemos que a aprendizagem é um processo ativo de construção do conhecimento vivido, e que deve desenvolver processos capazes de desenvolver em qualquer ser humano entendimento lógico das relações, da ciência, do vivido, contudo, todo esse reordenamento no sistema produtivo, e seus imperativos em diversos âmbito da vida, especificamente a educação, aponta para o desenvolvimento de como adquirir competências básicas para o aprendizado contemporâneo e estratégico, como forma de reorientação das novas teias paradigmáticas econômico-sociais.

Nesses termos, compreendemos que as relações sociais de exploração não são levadas em consideração nesse contexto de crise, a degradação do meio ambiente, os absurdos problemas vivenciados hoje pela humanidade, são postos de lado e não se toca na base desses problemas. A ideologização neoliberal é percebida nos objetivos principais da formação, quais sejam: a capacidade reflexiva e crítica, a capacidade de solução de problemas, a capacidade de adaptação a novas situações, a capacidade de selecionar a informação relevante nas áreas de trabalho, a absorção da cultura e exercício da cidadania, são sumamente defendidas como os pressupostos fundamentais que permite os “cidadãos” tomar decisões corretas, todos circunscritos no universo de humanização do capital, jamais de transformação das bases sociais.

Nesse sentido, a educação precisa promover a formação de indivíduos cuja interação criativa com a informação os levem a construir conhecimento, o ensino nesse contexto, consiste essencialmente em fornecer mecanismos ajustados as atividades laborais e intelectuais que se encaixem nas insaciáveis tramas lucrativas do sistema.

Esses novos paradigmas educacionais e pedagógicos se fundamentam nas contribuições da psicologia e da ciência cognitiva contemporânea¹⁸ em suas diversas vertentes, sobre como o ser humano, insere-se com mais eficazmente a teoria do capital humano de Theodore Schultz, que vem justificar as mudanças nas vidas das pessoas, enfatizando que mudanças econômicas exigem um novo paradigma de pensamento.

Para Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) a teoria do capital humano fora desenvolvida a partir de pressupostos econômicos, nos quais a educação do ser humano representa um investimento importante para o desenvolvimento econômico, sendo nesse novo contexto revitalizada ao gosto dos paradigmas neoprodutivistas.

Temos, portanto, observado a efervescência e acirradas discussões acerca da formação, diante de tais estudos e discussões novos cenários de formação estão constantemente sendo propostos. Notadamente no caso do Brasil como nos informa Kuenzer (2005), às transformações indica que os processos formativos devem considerar a singularidade das situações de ensino, as novas competências e os novos saberes que o ofício profissional está necessitando nesse novo momento histórico.

As mudanças nos rumos educacionais se efetivaram a partir da reforma do Estado Brasileiro, a esse respeito Mendes Segundo (2005), explica que as políticas de cunho liberalizantes reorganizam os estados nacionais, e abriu caminho e implementam as mudanças exigidas nesse novo contexto, dentre elas a chamada:

A reforma do Estado tornou-se o mecanismo imprescindível e necessário ao governo brasileiro, que adotou como políticas de frente o ajuste fiscal, a privatização e a abertura comercial, redirecionando o Estado nacional a condição gerencial desse processo. (MENDES SEGUNDO, 1995, p.128).

A reforma do Estado Brasileiro em meados da década de 1990 foi um passo fundamental na consecução dessas mudanças, modificando a nova funcionalidade da educação e particularmente do ensino superior brasileiro, cuja história remonta a chegada da corte em terras brasileiras, pelo menos na forma estatizada. Sua organização ganham impulso com a mudança da agricultura-exportadora-dependente para o Brasil industrializado. No

¹⁸ O objetivo da ciência cognitiva é compreender a estrutura e o funcionamento da mente humana; para tanto, ela lança mão de uma variedade de abordagens que vai desde o debate filosófico até a criação de modelos computacionais para a visão, passando pelo estudo da aquisição da linguagem. Contemporaneamente serve aos ditames do mercado de trabalho, sendo norte nos processos de recrutamento de mão de obra.

decorrer da história percebemos ações e reformas que tentaram instituir e ampliar esse nível de ensino.

Rabelo e Mendes Segundo (2005) ao analisar essa reestruturação destacam a reforma administrativa como estratégia de “modernização” atendendo aos parâmetros internacionais, ao analisar o documento que normatiza a reforma do estado brasileiro, infere-se:

Como princípio de análise as reformas do Estado Brasileiro, sob os paradigmas neoliberais, que se expressa pelo caráter privatizante e gerencial, cuja premissa norteia todos os complexos sociais, com expressividade na educação, em foco o ensino superior, pela sua condição de formadora de profissionais liberais e construtores do conhecimento, agora ajustado, sobremaneira, aos interesses da reprodução do capital em crise, Nestes termos, constata uma crescente participação econômica do Estado nas economias de mercado, (RABELO E MENDES SEGUNDO, 2005, p. 111).

Essas medidas, no entanto, só se tornam centrais no Brasil em 1995, após eleição e posse de Fernando Henrique Cardoso, defendida por este último como necessária, e possível mediante a consolidação do ajuste fiscal do Estado brasileiro.

Sob o comando das políticas liberalizantes, oficialmente a reforma do Ensino Superior no governo Lula, teve início em outubro de 2003 com o decreto que instituiu o Grupo de Trabalho Interministerial (GTI), sendo o Relatório final do GTI divulgado em dezembro de 2003 e apresentava as seguintes necessidades emergenciais: Exigências quanto à autonomia universitária e o financiamento, que nos lembram as diretrizes das conferencias de Paris em 1998 e o processo de Bolonha de 1999, discursos elencados com vista a comercialização do conhecimento e a diversificação de instituições.

A crise nas instituições públicas e privadas engendrou segundo o governo essa reforma, que para sanar a crise institucional seria necessário à criação de um programa emergencial de apoio ao ensino Superior, principalmente as Universidades Federais e um audacioso investimento no setor privado, com vistas a expansão desse nível de ensino, ou seja, uma reforma mais profunda.

No Brasil essas orientações se encarnam nas leis que regem a educação, além dos princípios gerais estabelecidos pela Constituição, o sistema educativo brasileiro foi redefinido pela nova Lei de Diretrizes e Bases Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/96, na qual ficaram estabelecidos os níveis escolares e as modalidades de educação e ensino, bem como suas respectivas finalidades.

A continuidade das políticas educacionais implementadas por FHC, tem sido aprofundadas nos governos seguintes. As medidas legais e institucionais caminham por meio dos organismos de coordenação, supervisão e regulação criados para implantar as políticas de cunho neoliberal.

Assim a partir de 2003 são deflagradas diversas medidas que corroboram com a tese aqui defendida: da expansão do ensino superior, tendo como estratégias fundamentais a mercantilização e a privatização com vistas a massificação do ensino superior.

Mendes Segundo (2005) postula que as diretrizes que definem a Reforma Universitária no Brasil devem ser tomadas como um elemento de discussão a de implantação definitiva da reforma, podendo ser entendidos tendo em vista a tramitação de diversas ações nesse sentido.

Dentre algumas dessas medidas centrais da referida reforma, destacamos as que entendemos serem as principais, tais como a instituição do SINAES através da lei 10.801/04, a criação do PROUNI por meio da medida provisória 213/ de dezembro de 2004 e transformada na lei 11.096/2005, a lei de inovação tecnológica 10.973/2004, que regulamenta a lei 8.958/1994, que dispõe sobre as relações entre as instituições Federais de Ensino Superior e de pesquisa científica e tecnológica e as fundações de apoio, que regulamenta as parcerias das fundações de direito privado nas universidades Federais, a Educação a Distância regulamentada pelo decreto 5.622/2005, a instituição do REUNI, a consolidação do ENEM como mecanismo de acesso vinculado ao SISU¹⁹, a criação do FIES pela MP nº 1.827, de 27/05/99, regulamentado pelas Portarias MEC nº 860, de 27/05/99 e 1.386/99, de 15/19/99 e Resolução CMN 2647, de 22/09/99. Dentre outras, são essas as mediadas que a nosso ver vem delineando o ensino superior no brasil.

No sentido de concretizar as reformas, em Abril de 2007 o Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE, foi aprovado pelo Presidente da República Luiz Inácio

¹⁹ Sistema de Seleção Unificada (Sisu) é o sistema informatizado, gerenciado pelo Ministério da Educação (MEC), no qual instituições públicas de ensino superior oferecem vagas para candidatos participantes do Exame Nacional de Ensino Médio (Enem). O processo seletivo do Sisu possui uma única etapa de inscrição. O candidato faz suas opções de inscrição dentre as vagas ofertadas pelas instituições participantes do Sisu, definindo se deseja concorrer às vagas de ampla concorrência ou às vagas destinadas a políticas afirmativas. Durante o período de inscrição, o candidato pode alterar suas opções. Será considerada válida a última inscrição confirmada. Ao final da etapa de inscrição, o sistema seleciona automaticamente os candidatos mais bem classificados em cada curso, de acordo com suas notas no Enem e eventuais ponderações. Serão considerados selecionados somente os candidatos classificados dentro do número de vagas ofertadas pelo Sisu em cada curso, por modalidade de concorrência. A cada chamada, os candidatos selecionados têm um prazo para efetuar a matrícula na instituição, confirmando dessa forma a ocupação da vaga (<http://sisu.mec.gov.br/tire-suas-duvidas>).

Lula da Silva e pelo Ministro da Educação Fernando Haddad, que prevê várias ações que visam identificar e solucionar os problemas que afetam diretamente a Educação brasileira.

Os ajustes estruturais mediados pelos organismos multilaterais aos governos FHC, Lula e Dilma Rousseff efetivaram um profundo processo de privatização do ensino superior brasileiro expressado em todas as dimensões. Para Mendes Segundo (2005), a profunda reforma implantada no ensino superior, sobretudo, por medidas legais, anteriormente colocadas, se configura em um ensino superior de caráter mercadológico, flexível e associado à parceria pública privada (PPPs) e o incisivo financiamento do sistema privado em ampliada expansão.

Outrossim, para Leher (2004) os governos ditos neoliberais colocaram em movimento a reforma universitária que, com êxito, vem estilhaçando a concepção de Universidade da Constituição Federal de 1988 e o futuro dessas instituições. A partir de um tripé constituído pelo Banco Mundial, pelo próprio governo Lula da Silva e por uma ONG francesa - Observatório Internacional de Reformas Universitárias - ORUS, dirigida por Edgar Morin²⁰, está sendo erigido um falso consenso que poderá redefinir profundamente o ensino superior e, sobretudo a Universidade de países latino-americanos.

Em fase de expansão o capitalismo tenta de toda forma recuperar os lucros em queda, para tanto lança mão de estratégias que colocam o estado como uma estrutura eficaz para a propiciação do conhecimento como investimento produtivo, uma mercadoria que invade o mercado de troca semelhante a qualquer outra. É desnecessária uma Universidade no modelo europeu, pois a pesquisa e a extensão são artigos caros ao Estado.

Nesse sentido, partimos da hipótese de que a reforma caminha sob essas orientações, que vem constantemente transformando as instituições públicas em organizações sociais, e a diversificação de instituições um pressuposto indispensável a expansão de um modelo de ensino superior precário, reflexos do plano diretor da reforma estatal brasileira.

Contamos quase duas décadas da aprovação da lei 9.493/96, e o que percebemos como mote das políticas educacionais é um modelo de desmonte da Universidade, que injeta

²⁰ Estudioso e pesquisador emérito do CNRS (Centre National de la Recherche Scientifique). Formado em Direito, História e geografia, realizou estudos em Filosofia, sociologiae Epistemologia. Autor de mais de trinta livros, entre eles: O método (6 volumes), Introdução ao pensamento complexo, Ciência com consciência e Os sete saberes necessários para a educação do futuro. É considerado um dos principais pensadores contemporâneos e um dos principais teóricos da complexidade e tem influenciado largamente as diretrizes gerais para a educação superior.

milhões no setor privado e ao mesmo tempo retrai os investimentos em Universidades públicas, priorizando sobremaneira as instituições superiores de educação que desenvolve o ensino em detrimento da pesquisa, reconfigurando todo o sistema de ensino superior brasileiro.

Essas mudanças no Ensino Superior, para Mendes Segundo (2005) no que se refere à expansão do acesso e qualidade, constitui uma demanda social da classe trabalhadora. Assim sendo, foi apresentado à sociedade brasileira como uma proposta de avanço e “inclusão social” dos mais pobres e das vítimas de discriminação nos bancos universitários e vem sob esse discurso transformando a educação num serviço social não mais num direito.

4 ENSINO SUPERIOR DO BRASIL: HISTÓRIA, ESTRUTURA E FINANCIAMENTO

Neste terceiro capítulo faremos uma breve análise da história da Universidade e do ensino superior no Brasil, às características estruturais e o financiamento desse nível de ensino. Baseados Em Álvaro Vieira Pinto (1986), Florestan Fernandes (1975), Terezinha oliveira (2005), Luiz Antônio Cunha (2000) e Valdemar Sguissardi, Saviani (2010), documentos diversos e demais autores que refletem sobre Universidade, ensino superior e políticas educacionais.

Nesse propósito, documentos diversos sobre a legislação educacional nos servirão de apoio, mostrando que na segunda década do século XXI, ocorrem profundas reformas no ensino superior, ilustrando, para análise, o ProUni e o Fies como as principais ações político-educacionais no campo do ensino superior brasileiro.

Na breve historicização da Universidade e do ensino superior no Brasil, iniciamos pela fase colonial da expansão capitalista, que engendrou em diversas partes do mundo a exploração de recursos naturais e do trabalho humano, especificamente, em terras brasileiras onde ocorreu um processo de exploração extrativista de produtos comercializados pela metrópole. Para a manutenção desses privilégios os portugueses não trouxeram apenas os costumes e a religião, desenvolveu uma educação voltada para a domesticação dos nativos aqui encontrados.

Teceremos ainda, considerações imprescindíveis sobre esse nível de ensino, desde sua gênese a atual lógica de mercado imposto pelo Estado. Nesses termos, faremos uma exposição da atual estrutura do ensino superior, baseados em decretos, e, sobretudo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDBEM, 9.394/96, finalmente explicitaremos

considerações sobre o Financiamento do ensino superior, sobretudo dados relativos às instituições privadas.

4.1 BREVE HISTÓRICO DA UNIVERSIDADE E O ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

Na esteira de Oliveira (2005) entendemos que a gênese da Universidade se liga ao contexto da sociedade na idade média, com forte inspiração teológica. Surge nos séculos XII e XIII, (Do século XII até o Renascimento) resgatando a filosofia aristotélica associada ao cristianismo, a partir de escolas catedralícias-cristã que depois se transformaram em Universidades.

A estudiosa identifica-a como um bem cultural acessível à minoria, sendo assim, um, privilégio de poucos, estando inicialmente ligadas as corporações de ofício, nas quais compartilhavam as técnicas e as boas práticas que levaram à produção.

A sua estruturação universitária surgiu com o fortalecimento do meio urbano, surgem de formas distintas, primeiramente a partir das escolas episcopais, depois por migração de Universidades pré-existente, e finalmente foram Criadas pelo poder local (OLIVEIRA, 2005).

Saviani (2010), diz que nas escolas episcopais estudava-se as sete artes ditas liberais, representado pelo trivium (gramática, retórica e dialética) e o quadrivium (aritmética, geometria, astronomia e música), ao passo que foram se acoplando e dando origem às primeiras Universidades. Sofrendo a partir do século XVI repressões da contrarreforma, contudo foi um período próspero, uma vez que recebe o impacto das transformações comerciais do capitalismo e do humanismo literário e artístico.

No século XVII, período marcado por intensas descobertas científicas e pelas ideias do Iluminismo, a Universidade começou a institucionalizar a ciência, sua implantação se dá (estatal moderna) no século XIX, a partir desse momento a mesma vem sendo colocada a serviço da burguesia.

Três coisas são fundamentais para o devido entendimento da estruturação da universidade no medievo, dentre eles a compreensão da situação do clero como classe social dominante, inserida na estrutura feudal, as características da estrutura organizacional intrínseca e extrínseca da Universidade e o conjunto de direitos e privilégios que os

universitários foram adquirindo na maior parte das Universidades, (Oliveira, 2005), não teceremos essas considerações agora, assunto que necessitaria de outras mediações que não nos é conveniente realizar nesse momento.

Luiz Antônio Cunha sublinha que a primogênita Universidade nasce na Itália, (Bolonha), criada em 1108 e que funcionava como foi descrito acima. Naquela época o conhecimento era privilégio de poucos e apenas quem podia pagar se associava a outros interessados para contratar um professor.

Assevera Cunha (2005), que no fim do século XII a Universidade de Bolonha incorporou o primeiro curso de Direito com as disciplinas de retórica, gramática e lógica. A segunda Universidade mais antiga é a Universidade de Paris (Sourbonne), fundada em 1214. A Universidade portuguesa mais antiga é a Universidade de Coimbra, fundada inicialmente em Lisboa em 1290, sendo uma das 10 mais antigas da Europa em funcionamento contínuo.

Em diversas partes do mundo são criadas diversas instituições universitárias, sinteticamente na tabela a seguir mostramos o surgimento de algumas Universidades, sobretudo, as europeias que irradiou no mundo sua cultura. Ocorrendo a partir dessa nova fase do desenvolvimento humano, a constituição e transformação desse lócus do conhecimento, que já adquirira um espaço importante na disseminação do conhecimento, sua sistematização se aprofundaria sobremaneira em decorrência das crescentes transformações do meio ambiente, e da ciência associada a nascente industrialização moderna.

Tabela 1 - As Primeiras²¹ Universidades no Mundo

NOME	PAÍS	ANO DE FUNDAÇÃO
Universidade de Bolonha	Itália	1088
Universidade de Oxford	Reino Unido	cerca de 1096
Universidade de Paris	França	1170
Universidade de Modena	Itália (país em 1868)	1175
Universidade de Cambridge	Reino Unido	cerca de 1209
Universidade de Salamanca	Espanha (país em 1492)	1218
Universidade de Montpellier	França	1220
Universidade de Pádua	Itália (país em 1868)	1222
Universidade de Coimbra	Portugal	1290

Fonte: Dados extraídos de Cunha (2000) e Oliveira (2005).

²¹ Segundo o site Wikipédia a primeira Universidade mundial foi organizada nos países árabes.

As instituições similares às Universidades eram os mosteiros que se dedicavam ao estudo teológico, filosófico e de literatura, e por muito tempo, foram os responsáveis pela preservação da cultura e dos conhecimentos da época. A visão predominante no lócus universitário da idade média, pertence às concepções que entendem o homem a partir de uma essência apriorística, imutável.

São Tomás de Aquino se insere nesse pensamento, através da escola que influenciou predominantemente a Europa do século VII ao XII, (escolástica) dividindo o conhecimento humano em dois, onde o conhecimento ensinado pela fé, como a aceitação da Trindade Divina e o conhecimento natural viria à luz da razão. Acontece nesse período uma ressignificação da filosofia clássica por meio da influência judaico-cristã.

Para Cunha (2005) as Universidades nascidas na Itália e na França viam o erudito como os guardiões da sabedoria, assim necessitavam prover treinamento clerical. A academia universitária adotou o modelo do pensamento aristotélico, dirigido ao conhecimento e à lógica racional.

O capitalismo em ascensão instaura uma nova ordem mundial desencadeando na Europa a modificação na estrutura social vigente. Especificamente em relação ao conhecimento esse é um período de intensas modificações nas bases filosóficas do período, as relações de produção da vida material requer um aporte de conhecimentos que responda as iminentes transformações do período.

Nesse sentido, movimentos filosóficos, políticos e econômicos transformaram as relações predominantes na Europa, baseadas na agricultura e superadas pela forma de sociabilidade do capital, que no século XIX viria a ser hegemônico. O feudalismo como modo de organização da vida produtiva, sucumbe como diz Saviani (2010) à máquina mercante do capital.

Expressões desse período são os movimentos renascentistas e iluministas, deflagrado nos séculos XV e XVI, retomando os valores da cultura clássica, como a autonomia de pensamento e o uso individual da razão, contrariando os valores medievais, cunhados pelo domínio da fé e da Igreja, que transformou a forma de pensar na modernidade.

Nesse contexto, a exigências de expansão capitalista, pelos países europeus, incentiva o colonialismo, momento que alguns campos sociais exigem estratégias viáveis a tal

desenvolvimento, demandando a educação sistematizada, esta, ganha uma relativa importância, se acentuando em alguns países a partir do século XVIII.

Nesse contexto, as influências irradiaram no mundo. Pelo menos dois modelos de Universidade influenciaram e influenciam o mundo na consecução de sua missão e de seus fins. O modelo Alemão e o Francês, que na modernidade adquire um novo caráter, agora, como espaço de criação, investigação, transmissão e difusão da cultura acumulada pela humanidade, da ciência e da tecnologia através da articulação entre o ensino a pesquisa, e a extensão, se integrando à vida da sociedade. A primeira é orientada pelos princípios desenvolvidos por, Alexander Von Humboldt, (Universidade humboldiana/Alemã), suas orientações se basearam em princípios da complexidade da natureza. A segunda, o modelo das Grandes Escolas francesas, instituições seculares mais voltadas ao ensino do que à pesquisa também influenciaram o ideário educacional superior pelo mundo.

Na América Latina, essas influências datam do início do século XVI. A Espanha trouxe para a América Latina seu modelo de Universidade, criou instituições no México, Guatemala, Peru, Cuba, Chile, Argentina etc. No Brasil, esta instituição só surgiram a partir do século XX, as iniciativas da coroa Portuguesa impediu essas instituições no Brasil (Saviani, 2010).

Para Schuartzman (2006) No século XVI o modelo europeu, particularmente o francês que exercia forte influência em Portugal e Espanha, foi transplantado para América Latina, nesse sentido, a educação superior era destinada somente para a elite dos países latinos, como também o acesso aos postos políticos e burocráticos.

As influências desses modelos de Universidade no mundo para o sociólogo Schwartzman (1996) sedimenta as ideias inovadoras que as elites latino americanas incorporavam aos movimentos de insurreições, que almejavam a independência e construção dos estados nacionais, nesses termos haviam transformado significativamente as Universidades europeias na passagem do século XVIII para o século XIX, sem, contudo, romper completamente com as tradições do passado.

Schwartzman (1996) da conta que até o final do século XVIII foram criadas dezenove universidades na América Latina e, posteriormente, mais trinta e uma no século XIX. Argumenta ainda o estudioso que gradualmente, as universidades da América Latina

deixaram de sofrer influências de modelos do exterior, mais precisamente o francês, pois não conseguiam conciliar o ensino profissional com a atividade científica, salienta ainda que a característica principal das Universidades Latinas era o seu caráter profissional.

4.2 ENSINO SUPERIOR NO BRASIL: DA GÊNESE A ATUAL LÓGICA DO MERCADO CUSTEADO PELO ESTADO

Eric Hobsbawm (1995) assinala que no apagar do século XV a economia entra num novo estágio de expansão, por conta da ligação comercial direta entre a Europa e as Índias Orientais e da conquista e pilhagem das Américas. Os “grandes descobrimentos” na visão do historiador, foram aspectos integrantes das estratégias dos governantes de desviar o comércio das cidades-estados italianas para seus próprios domínios.

Nesse sentido a expansão econômica em fins do século XV e XVI, foi promovida e organizada com os governantes ibéricos, nesse contexto a corrida por territórios, cria nichos comerciais lucrativas para o capitalismo colonialista. O Brasil entra para a era da civilização ocidental, como diz Saviani (2010), como mero servidor de matéria prima para as nações eurocêntricas.

Para melhor viabilizar o sucesso desta exploração, os portugueses desenvolveram estratégias importantes. Estavam totalmente voltados para a exploração, nesse sentido não interessava a criação de instituições de ensino, tampouco Universidades, o importante era o lucro que poderia ser obtido imediatamente. Apenas a partir do século XIX, criaram cursos que formavam profissionais liberais, necessários a manutenção burocrática do império.

Os portugueses trouxeram a sua cultura, os seus costumes e a sua educação, a sua prática escolar associada aos valores do “cristianismo”. Dessa forma a cultura colonial importada da Europa determinava a ação educativa dos padres jesuítas, mesmo com interesses distintos entre Portugal e os missionários, pois segundo Romanelli:

O apego aos dogmas e a autoridade, a tradução aristotélica literária, o desinteresse quase total pela ciência e a repugnância pelas atividades técnicas e artísticas tinham forçosamente que caracterizar, na colônia, toda a educação modelada pela metrópole, que se manteve fechada e irredutível ao espírito crítico e a análise, a pesquisa e a experimentação (ROMANELLI 1999, p. 34).

Saviani (2010) esclarece que o ensino Jesuítico alheio a realidade da colônia, sem preocupações sociais, se configurava assim em recrutamento de fiéis, finalizando por

determinar a educação da elite. Todavia a decadência econômica portuguesa engendrou processos de reordenações das suas colônias em todo mundo, centros de exploração da época.

Nesse sentido, Cunha (2000) postula que no período colonial, devido a base agrícola não necessitar de técnicas mais avançadas, existiam no Brasil apenas cursos superiores de Filosofia e Teologia oferecidos pelos Jesuítas, uma vez que Portugal impedia o desenvolvimento do ensino superior nas suas colônias, temendo que os estudos pudessem contribuir com os movimentos de independência, diferente dos países explorados pelos espanhóis.

Essa realidade sofre profundas transformações, é assim que no final do século XVIII e início do XIX, o capitalismo entra em uma nova fase de expansão, o capitalismo industrial, ficando caracterizado por muitas evoluções que foram primordiais à ocorrência da Revolução Industrial na Inglaterra, no século XVIII. Em toda Europa como diz Huberman:

A associação da máquina a força do vapor, o crescimento demográfico, impulsionou mudanças jamais vistas no modo de produção fabril. A revolução das novas formas de produzir foi acompanhada pelo melhoramento de diversos aspectos do período, como uma melhor alimentação, o aumento da população, a produção de mais mercadorias com mais velocidade, e as colheitas cada vez maiores e melhores, (HUBERMAN, 2012, p. 139).

Essa expansão capitalista gerou a corrida por mercados, assim, no início do século XIX (1806), o reino Francês bloqueou o acesso aos portos dos países então submetidos ao seu domínio, o governo português ao recusar aderência ao bloqueio fugiu para o Brasil.

Para Cunha (2000) a vinda da família real portuguesa para o Rio de Janeiro, reorganizou o ensino no Brasil, sobretudo o superior, que até aquele momento não existia em instituições formais. Inicialmente por força das necessidades de sua majestade, mormente os quadros funcionais do Estado, a coroa ofereceu cursos de engenharia (academia militar), medicina (cátedras de cirurgia e anatomia) e belas artes, gratuitos e financiados pela coroa, assim tardivamente tem início a organização do ensino superior no Brasil em instituições.

Doze anos depois da chegada da família real no Brasil, sob pressões populares, ocorre a proclamação da Independência no ano de 1822. Cunha (2000) é enfático ao dizer, que, e antes da primeira constituição (1924), no ano de 1823, é anunciada uma nova ordem política educacional brasileira, assentada nos ideais da Revolução Francesa, embutindo ideias de desenvolvimento nacional. Um sistema nacional de educação, que abranja a graduação das

escolas e sua distribuição por todo território nacional, assim, pela primeira vez, notamos uma preocupação com a educação das classes populares.

No plano educacional, com a expulsão dos jesuítas as ideias do Marquês valorizavam a razão, a experiência, as sociedades liberais, que influenciaram a criação de uma educação “cidadã”. Tem início, então, o embrião do “ensino público” no Brasil. Uma educação mantida pelo estado e sem atrelamento a uma ordem religiosa.

A esse respeito diz Saviani (2010) que os embates da Constituinte de 1823²², resultaram, além de absorver a perspectiva moderna de educação, resulta também na abolição do privilégio estatal concernente à instrução primária gratuita a todos os cidadãos, abrindo assim, espaço para as instituições privadas.

No contexto do Brasil imperial, período entre a independência e a república (1822-1889) a expansão do ensino superior ocorre de maneira muito lenta, através do surgimento de cursos isolados em várias áreas, uma vez que o modelo econômico agrário exportador dependente não necessitava de profissionais com formação superior, contudo Fernandes (1975) mostra que para suprir as carências oriundas do longo período colonial foram criadas várias instituições de ensino superior. Nesses termos Saviani (2010) acrescenta que a finalidade era estritamente utilitária, de caráter profissional, (profissionais liberais) visando formar os quadros exigidos por esse novo contexto econômico.

Ainda com Saviani (2010) é salutar dizer que a proclamação da República, e, sobretudo em decorrência da industrialização e urbanização, ações mais planejadas com vistas à organização nacional da educação se intensificam. Especificamente sobre Universidades, surgem preocupações com mais força, no entanto, a falta de recursos arrefeceu a intenção de se criar instituições em Minas Gerais, Pernambuco, Bahia, São Paulo e Rio de Janeiro.

Para Cunha (1999) as décadas iniciais do período republicano marcam a facilitação do acesso ao ensino superior, consequências da procura e das lutas liberais e positivistas, que possibilitaram mudanças das condições de admissão e da multiplicação de instituições.

²² Ocorreu no dia 3 de Junho de 1822 sob convocação do então príncipe-regente D. Pedro, (D. Pedro I) e tinha o objetivo de elaborar a primeira constituição brasileira. D. Pedro I declarou que aceitaria a carta constitucional contanto que ela fosse digna do país e do imperador. Somente após a proclamação da Independência, esta assembleia começou a ser realmente praticada, já que sua real intenção era a elaboração da constituição para o novo Estado soberano.

A Constituição de 1891 omite-se em relação ao compromisso do governo com a Universidade, mas equipara os estabelecimentos de ensino secundário e superior ao ginásio nacional e as faculdade mantidas pelo governo federal, ou seja extingue-se de certa maneira os exames preparatórios que davam acesso ao ensino superior. De 1891 a 1910 forma criadas 27 escolas superiores no Brasil. Refletindo com Cunha (1999) entendemos que o retardamento da criação de universidades no Brasil se deve também a resistências dos positivistas.

No entanto a reforma Rivadavia Corrêa (1911) abriu caminho para a criação de Universidades, na sua maioria, por meio de iniciativas privadas. A primeira foi a Universidade de Manaus em 1909, extinta com o fim do ciclo da borracha, em 1911 a Universidade de São Paulo, de iniciativa e dissolvida seis anos depois. No Paraná em 1912 foi criada a terceira Universidade também dissolvida anos depois. Em 1920 foi criada a primeira Universidade pública no Rio de Janeiro²³ e em 1927 criada uma em Minas Gerais, seguindo o modelo das demais: através de reuniões de faculdade preexistente²⁴.

Os pressupostos teórico-filosófico que influenciou a organização da escola foi o positivismo, que com o passar do tempo foram absorvendo como princípios orientadores, a liberdade e laicidade do ensino e a gratuidade da escola primária. No ensino superior, a partir da Reforma de Benjamin Constant, a necessidade agora era de formar alunos para os cursos superiores, substituiu a predominância literária pela científica, tornando o ensino encyclopédico. Muitas vezes o ensino superior sob o crivo das elites atrasadas, em nada se modificou.

O sociólogo Florestan Fernandes, destaca que a continuidade da dependência cultural das elites brasileiras, ajudou na manutenção da conexão básica da escola superior como transplante de conhecimentos. Os velhos privilégios eram o foco principal das elites, nesses termos, mesmo diante da desagregação escravista e senhorial, não alterou o fundamento principal que era a concentração de renda. As elites mantinham o ensino superior nos moldes de sua visão limitada, suficiente para manter os seus privilégios, sem compreender

²³ O decreto que oficializa a universidade é o de nº 14.343, de 7 de setembro de 1920.

²⁴ Este modelo de universidade, onde há uma reunião de cursos isolados que têm como ligação entre si a Reitoria, e não mecanismos acadêmicos ou administrativos, era a base das Universidades, que se constituem de instituições agregadas e não integradas. Exceção à regra surgiu após a Revolução Constitucionalista de 1932, em São Paulo, tendo como maior exemplo a USP - Universidade de São Paulo, Cunha (2000).

a importância do conhecimento, nem mesmo como meio de potencializar o trabalho, este tinha um caráter agrário, quadro que se alteraria com a industrialização do período seguinte.

Este período seguinte Concordam Romanelli (1999) e Saviani (2010) que data da revolução de 1930, ser esse o marco referencial para a entrada do Brasil no mundo capitalista de produção sendo o resultado de uma crise que vinha, de longe, destruindo o monopólio do poder das velhas oligarquias, favorecendo à criação de algumas condições básicas para a implantação definitiva do capitalismo brasileiro. Nesse sentido a acumulação de capital, do período anterior, permitiu que o Brasil pudesse investir no mercado interno e na produção industrial. No campo da educação o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova abordava as diretrizes da educação na sociedade em transição através de uma geração de grandes educadores, como Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Lourenço Filho e Almeida Júnior, dentre outros, retrata a nova realidade brasileira, que passou a exigir uma mão-de-obra especializada e para tal era preciso investir na educação, indicando mudanças profundas em todos os âmbitos sociais do período, de rivalidades ferrenhas entre liberais e positivistas.

Neste período, sob o governo de Getúlio Vargas, o então ministro Francisco Campos, segundo Saviani (2007) e Romanelli (2010) cria o Ministério da Educação e Saúde (1930), o Conselho Federal de Educação, o ensino secundário e o comercial. Também se organiza e criam-se Universidades, destinando-se da arrecadação do imposto, percentual para financiar a educação.

Com a Era Vargas, (governo provisório/1930), em que pese às dificuldades, segundo Saviani (2010) o ensino superior é organizado como base em um estatuto, a partir dos decretos de Francisco Campos, imprimindo uma nova orientação, voltada para maior autonomia didática e administrativa, com aspectos bem definidos, dentre eles: interesse pela pesquisa, difusão da cultura, visando ainda ao benefício da comunidade”, reflexo do embate entre a vertente liberal e a positivista.

Ocorre em 1931 à promulgação do decreto nº. 19.851, que cria o Estatuto das Universidades brasileiras, mas, vale lembrar que algumas já existiam como a Universidade do Rio de Janeiro (1920) e a de Minas Gerais (1927) que foram as primeiras a ser criadas, (1920), a partir da junção esporádica de cursos superiores, ainda nos moldes da reforma Rivadávia Corrêa.

A integração das escolas ou faculdades na nova estrutura universitária é uma questão urgente que pelo Estatuto, elas se apresentam isoladas e totalmente dependentes da administração superior. Outra questão importante se refere à cátedra, (era vitalícia, fazendo do ensino superior um feudo, em plena era moderna) que em 1968, é extinta da organização do ensino superior, por força da Lei nº 5.540/68 da reforma universitária.

A política adotada desde o início do Governo Provisório refletiu autoritariamente, contudo houve iniciativas em matéria de educação superior, nesse período, que expressam posições contrastantes. Com Fernandes (1975), entre outras instituições, podemos destacar nesse período, organizada sob o estatuto de 1931 a criação da Universidade São Paulo (USP), instituída por meio do Decreto nº 6.283/34, em 1934, e a da Universidade do Distrito Federal (UDF), em 1935.

As novas diretrizes assumem formas bem definidas, adaptando a educação, tanto no campo político quanto ao educacional, tendo como preocupação desenvolver um ensino mais adequado à modernização do país, onde a formação da elite e a capacitação para o trabalho eram o mote das novas diretrizes educacionais, adverso do almejado no início das reformas.

Destarte, um projeto²⁵ universitário se desdobra nesse período, uma vez que o Governo Federal articula medidas que se estendem desde a promulgação do Estatuto das Universidades Brasileiras (Decreto-lei nº 19.851/31) à organização da então existente Universidade do Rio de Janeiro (Decreto-lei nº 19.852/31) e à criação do Conselho Federal de Educação (Decreto-lei nº 19.850/31) (SAVIANI, 2010).

Nesses termos, o ensino superior no Brasil a partir de 1931, deu preferência, ao sistema universitário, podendo ainda ser ministrado em institutos isolados, sendo a organização técnica e administrativa das Universidades, instituída no presente decreto, regendo-se os institutos isolados pelos respectivos regulamentos, observados os dispositivos do Estatuto das Universidades Brasileiras, (DECRETO Nº 19.851, DE 11 DE ABRIL DE 1931).

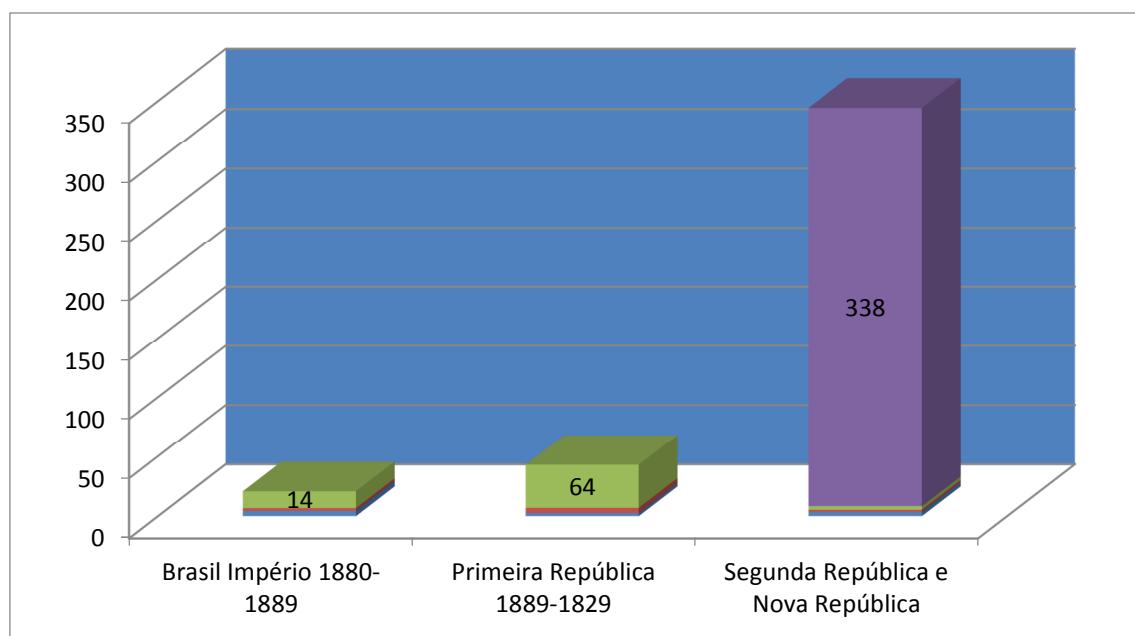
²⁵ A Universidade do Rio de Janeiro criada em 1920 sob a vigência da Reforma Rivadávia Corrêa (1911) foi reorganizada pelo estatuto de 1931, Cunha (2000).

Nos anos seguintes, houve um crescimento significativo nesse segmento educacional, sobretudo após a década de 50, várias Universidades foram criadas, contribuindo para a formação de um sistema de educação superior no país.

Ao analisar a educação superior brasileira na década de 1970, Florestan Fernandes (1975), comprehende que a mesma se mantém como um privilégio social, e como um fator estático, que não beneficia o desenvolvimento democrático do país. Reiteramos com Florestan que as elites brasileiras não tinha no desenvolvimento da educação escolarizada e em sua organização, uma das ferramentas necessárias para o seu crescimento. Para o autor, torna-se indispensável pensar em desenvolvimento econômico articulado, com as instituições universitárias, mas se vista pela ótica das elites atrasadas a educação continuara tendo um caráter patriarcal e tradicional.

Nesse sentido, o ensino superior se consolidou no dizer de Fernandes (1975) como um processo seletivo que beneficiou uma pequena parcela da sociedade. Para ilustrar a evolução do ensino superior dos jesuítas ao final da nova república, recorremos ao autor, e traçamos um panorama, mostrando especificamente a evolução/expansão do número de instituições e matrículas do ensino superior de forma geral, sejam em universidade, faculdades, públicas ou particulares etc. mostrando à criação de estabelecimentos de ensino superior no país, da sua criação a nova república.

Gráfico 1 - Estabelecimentos/Instituições de Ensino Superior no Brasil



Dados: Florestan Fernandes, (1975, p. 50-53).

Cunha (2000) esclarece que os cursos superiores de caráter religioso existentes no Brasil colonial, foram suprimidos, uma vez que a estatização da educação cumpria uma das tarefas mais importantes na transição de um mundo arcaico a um mundo em acelerado processo de industrialização. Podemos perceber que no Brasil, somente a partir do governo imperial, tem início a criação de cursos superiores, ou seja, final do século XIX e início do século XX.

Os dados do gráfico acima mostram a evolução do ensino superior no Brasil, quanto à criação de instituições até a década de 1960, a mesma, caminhou a passos lentos. O ensino na universidade se baseava em cátedras vitalícias, seguia o modelo das grandes escolas francesas, instituições seculares mais voltadas ao ensino do que à pesquisa.

Até 1960 não notamos muito êxito nesse nível de ensino, se considerarmos como referência a década de 1970. Obviamente houve uma evolução com a demanda encetada pela entrada do Brasil no mundo capitalista industrializado na passagem do século XIX para o XX, contudo a partir de meados dessa mesma década houve um crescimento acelerado do ensino superior público.

Sob a ditadura-empresarial-militar e a ideologia da modernização, cumpre renovar o aparato administrativo, nesse contexto à educação superior estava inserida nas tais reformas de base de Jango, deposto pelo golpe militar, contudo essa era uma aspiração, que foi buscada desde a década de 40 por meios de ações engendradas pelo o movimento estudantil, e demais atores que queriam o Brasil moderno e democrático. Esses movimentos reverberaram nos anos ditoriais por meio do movimento estudantil e dos acordos internacionais- MEC-USAID e o Relatório Meira Mattos, todos abordaram questões relativas ao Ensino Superior e delinearam caminhos que em sua grande maioria não foram trilhados, sobretudo as questões referentes ao redirecionamento dado à educação superior pública, uma vez que as Universidades não receberam o devido apoio para abranger/oferecer um maior número de vagas.

A reforma universitária de 1968, voltada para a modernização nos moldes da ditadura militar, contrariamente, possibilitou a abertura para o ensino superior privado, suas matrículas saltaram de 18 mil para 182 mil estudantes em pouquíssimo tempo.

Para Álvaro Vieira Pinto (1986) a Reforma de 1968, introduzida pela lei 5.540, não foi obra dos militares, mas o resultado de uma conjunção de forças que ao longo do

tempo, culminou na reforma. A União Nacional dos Estudantes-UNE, fundada a três décadas atrás, as discussões da LDB (Lei 4.204/61) - projeto Clemente Mariani (1947), as pressões dos estudantes em favor de reforma nos anos 60, encorpando-se nas ocupações das Universidades e instalação do governo dos estudantes, produziu efeitos inovadores.

A lei da reforma Universitária, 5.540 de 1968, orientou a extinção das cátedras vitalícias, criação da departamentalização, a instituição de uma política de pós-graduação, dentre outros, foram efeitos históricos na educação brasileira, por outro lado, escancarou as portas para o ensino privado.

Segundo Florestan Fernandes a reforma reproduziu o antigo padrão brasileiro de escola superior, ou seja, instituições organizadas a partir de estabelecimentos isolados, voltados para a mera transmissão de conhecimentos de cunho marcadamente profissionalizante e distanciados da atividade de pesquisa, que pouco contribuem com a formação de um horizonte intelectual crítico para a análise da sociedade brasileira e das transformações de nossa época (FERNANDES, 1975, pp. 51-55).

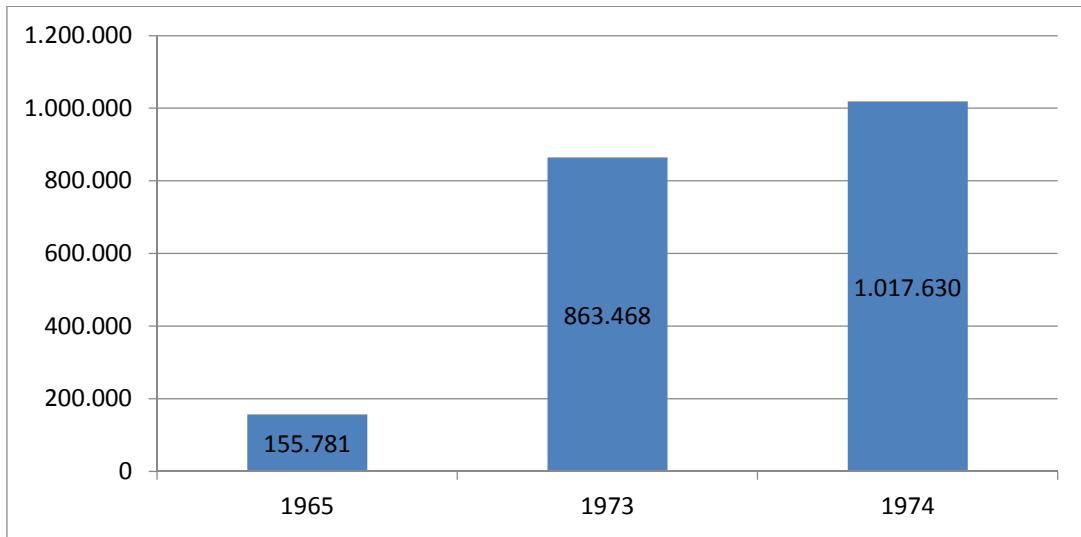
Destarte, houve nesse período uma forte pressão por demanda de educação, em especial a superior, provocando o agravamento da crise do sistema educacional, uma vez que a Lei 4024/61 foi incapaz de enfrentá-la, por força da mentalidade reacionária das elites que viam na ampliação das vagas nas escolas públicas uma perda de status social, justificando os acordos MEC-USAID, que tinham por objetivo reformar o sistema educacional, isto é, adequá-lo ao modelo de desenvolvimento (ROMANELLI, 1999, p. 211).

A modernização e expansão das instituições públicas eram os objetivos principais dessa reforma, no entanto o ensino superior privado emerge como um de seus desdobramentos, uma vez que as modificações introduzidas nas Universidades Federais não conseguiram ampliar satisfatoriamente suas matrículas para atender à crescente demanda, diante da crescente população que demandava uma socialização efetiva desse nível de ensino.

O processo social, político e econômico do País decorrente do desenvolvimentismo (industrialização, urbanização crescente, ingresso de capitais e empresas estrangeiras, migração, ascensão social das classes médias etc.) havia gerado uma demanda maior de escolarização em todos os graus. Assim, o crescimento do ensino superior depois de 1945 foi enorme. Quantitativamente nos mostra Fernandes (1975), que os avanços foram significativos, no entanto os motivos dessa expansão não têm nada de democratização, nasce

das pressões do intenso crescimento do ensino médio, de medidas irresponsáveis, sem critérios, assim essa expansão é vista através do número de matrículas nos anos anteriores e os que seguem a reforma.

Gráfico 2 - Evolução do Número de Matrículas - 1965-1974



Fonte: dados, Florestan Fernandes, 1975.

Podemos perceber a partir das informações gráficas, que a expansão do ensino superior foi quantitativamente significativa, de 1965 a 1973, ou seja, num período de oito anos as matrículas cresceram mais de 700%, e apenas em um ano chegamos a mais de um milhão de matrículas, um acesso à educação superior jamais vista na história até aquela data.

Para Fernandes (1975) esse crescimento está relacionado, sobretudo com a abertura ao ensino privado, que começa a dilacerar os pressupostos principais sob os quais se desenvolveu a Universidade, nos termos da reforma universitária de 1968, quais sejam: a articulação ensino, pesquisa extensão.

Para Cunha (2000) o vertiginoso crescimento do ensino superior pós-reforma, ocorreu com base na criação de institutos isolados e de Universidades que aglutinavam alguns desses institutos. Esse crescimento foi desordenado e fora do controle governamental, consistindo na criação de institutos isolados, frustrando, assim, as expectativas estudantis.

Com a reestruturação do sistema produtivo, sob o comando das políticas neoliberais, decorrentes da crise sistêmica/estrutural do sistema de produção do capital, um novo cenário irá se desenvolver e imprimir uma nova lógica ao ensino superior. As estratégias imprescindíveis ao novo reordenamento mundial demandam a partir dos anos de 1990, a expansão do ensino superior. Orientado pelo um modelo de expansão-privatizante, sua efetivação para nós, caminha baseada através de três pressupostos básicos: a diversificação de instituições e retração do financiamento no público e fortes investimentos de recursos públicos no privado, através de políticas que vem sendo definidas e redefinidas, dando um

impulso nunca visto a história do ensino superior no Brasil, período que será discutido no capítulo final da nossa pesquisa.

4.3 ELEMENTOS ESTRUTURAIS DO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO: A LEGISLAÇÃO COMO MECANISMO DE AJUSTES ESTRUTURAIS NA EDUCAÇÃO

Com Álvaro Vieira Pinto (1986), entendemos que o problema da Universidade tanto na década que refletiu sobre ela, como hoje, continua antes de qualquer outro aspecto a ser um problema político, vai assim, além dos problemas pedagógicos, estruturais ou qualquer outro que possamos pontuar. Defendemos que sua organização estrutural se relaciona aos pressupostos filosóficos que mantém este nível de ensino atrelado aos interesses da classe dominante.

Nesse sentido, mesmo sabendo dessa importante diferença, precisamos mostrar a atual estrutura e funcionamento da educação brasileira sob o regime universitário, que teve a sua definição num contexto de extrema relevância. Remonta a década de 30 do século passado, mormente a promulgação do decreto nº. 19.851/31 que cria o Estatuto das Universidades Brasileiras, organizando as faculdades existentes e reorganizando as “Universidades” até então existentes.

Sua história remonta, mesmo que incipientemente e sob uma espécie de agrupamento de instituições isoladas a primeira república, nesse sentido, lembramos com Cunha (1980), que nesse período, tentativas foram realizadas a fim de organizar o ensino superior. Lembra o professor, que, na Constituição de 1891, o ensino superior é mantido como atribuição do Poder Central, mas não exclusivamente. Assevera ainda o estudioso que de 1889 até a reforma de 1930, o ensino superior no país sofreu várias alterações em decorrência da promulgação de diferentes dispositivos legais. Para o mesmo: “Seu início coincide com a influência positivista na política educacional, marcada pela atuação de Benjamin Constant, de 1890-1891” (CUNHA, 1980, p. 132).

No entanto, com Saviani (2010), é oportuno observar, que somente em 1915 a Reforma Carlos Maximiliano, por meio do Decreto nº 11.530, dispõe a respeito da instituição de uma Universidade, sendo nesse sentido a ideia dessa instituição sob outro regime diverso dos cursos isolados, anteriores a 1930.

Mesmo reconhecendo os ideais inovadores da reforma educacional dos anos 1930, não logrou o êxito almejado, uma vez que não conseguiu extinguir os institutos isolados, dada a ambiguidade da lei, nem tampouco consegui pôr em prática o ideal de Universidade que mobilizara intelectuais e educadores da década de 20, entre eles o próprio ministro Campos.

O fracasso de alguns das ideias propostos na reforma da Universidade, ou do ensino superior, sobretudo no que se refere a autonomia universitária e as cátedras vitalícias, no final dos anos 1940 e início dos anos 50, ocorreu devido ao intenso ritmo de desenvolvimento, resultado da industrialização que impulsionou o crescimento da economia.

Diante da dura realidade, nas instituições universitárias são deflagrados movimentos de entidades, estudantes e professores por instituições realmente autônomas, atingindo seu ponto alto, segundo Fávero (2006) com a criação da Universidade de Brasília (UnB) em 1961, esta, surge no dizer da estudiosa não apenas como Universidade, mas como a mais moderna instituição universitária do país naquele período.

Essa efervescência culminou na aprovação da Lei nº 5.540/68- Reforma Universitária, sob a ideologia ditatorial da modernização do Estado, assim, algumas medidas foram adotadas pela reforma de 1968, as quais permanecem atualmente, orientando a organização desse nível de ensino.

A referida reforma a partir de 1970, ampliou significativamente o número de ingressos no ensino superior, através de instituições privadas e instituições isoladas, ignorando seus princípios iniciais. Determinou ainda, que as Universidades deveriam oferecer ensino, pesquisa e extensão. Nesses termos, a educação superior trilhou caminhos diversos ao determinado, sofrendo alterações em diversos aspectos, ao passo que hoje, abarca um complexo sistema e diversificado tipos de instituições públicas e privadas, que abrange diferentes tipos de instituições, cursos e programas.

Para compreendermos a fase atual que vive o ensino superior no Brasil, cumpre inicialmente descrever a estrutura do sistema, imprimida pela moderna legislação educacional, mormente a Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEM de 1996, lei 9.394/96 e demais dispositivos que vem regulando seu funcionamento.

Destacamos que essa é no mínimo, uma tarefa complexa, uma vez que à diversidade de sua estrutura e organização exigem um esforço árduo para contemplarmos o

nosso objetivo, no entanto reiteramos que são pontuações que julgamos indispensáveis a nossa pesquisa.

Não podemos falar de educação no Brasil sem compreender a importância da redemocratização do país, contexto que nasce a Constituição Federativa Brasileira, que da luz a República Federativa do Brasil. Estabelecida pela união indissolúvel dos Estados, Municípios e do Distrito Federal, constituindo-se num Estado “Democrático” de Direito, cujos fundamentos, são: soberania, cidadania, dignidade da pessoa humana, valores sociais do trabalho, da livre iniciativa e do pluralismo político. (CONSTITUIÇÃO FEDERAL DO BRASIL, art. 1º, 1988).

No art. 205 da constituição²⁶, a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família, em regime de colaboração entre os entes federados, coexistência instituições públicas e privadas; garantindo a gratuidade e gestão democrática do ensino público (CONSTITUIÇÃO FEDERAL DO BRASIL, 1988, art. 206, inciso I a VII).

Assim, a União, cabe a organização do sistema de ensino federal e dos Territórios, financiando as instituições públicas federais e exercendo, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios.

Aos Municípios cabe a responsabilidade de atuarem, prioritariamente, no ensino fundamental e na educação infantil, os Estados e o Distrito Federal por sua vez, atuarem principalmente no ensino fundamental e médio, definindo formas de colaboração, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório.

Nas últimas décadas, os Estados e Municípios passaram a atuar, também, no nível superior. Além dos princípios gerais estabelecidos pela Constituição, o sistema educativo brasileiro foi redefinido pela nova Lei de Diretrizes e Bases Nacional, (LDBN), Lei nº 9.394/96.

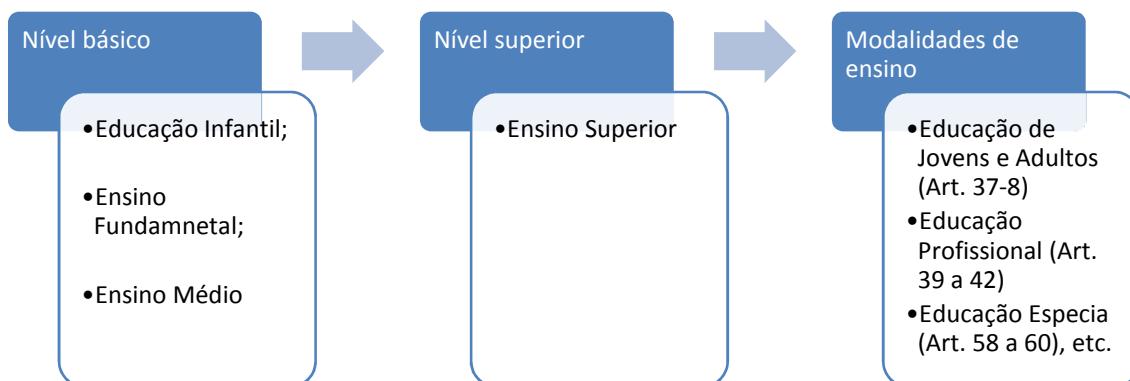
Particularmente sobre a educação superior, a LDB, definiu os sistemas de educação superior, envolvendo todas as instituições que oferecem o serviço educação mediado pelos órgãos de coordenação, supervisão e avaliação. A união cabe a coordenação da política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função

²⁶Disponível em: <http://www.senado.gov.br/legislação>.

normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educacionais, através dos seus órgãos máximos, dentre eles o ministério da educação- MEC, o Conselho Nacional de Educação-CNE, as câmaras de ensino superior - CES, as secretarias de ensino superior, e demais órgãos, exercem por meio de leis, decretos, portarias e demais instrumentos jurídicos, viáveis as políticas públicas para esse nível de ensino.

A organização mais geral da educação brasileira está retratada no Capítulo V e artigo 21, da Lei da educação. Assim, destacando a composição dos níveis e modalidades de ensino. Abaixo iniciamos a exposição, mostrando a estrutura mais geral da educação no Brasil do final do século XX e início do XXI. Em linhas gerais a LDB/96, estruturou da seguinte forma o sistema nacional de ensino:

Dos Níveis e das Modalidades de Educação e Ensino



Fonte: Lei de diretrizes e bases da educação-LDB 9.394/96

A referida lei estabeleceu sua organização no Título IV, denominado – Da Organização da Educação Nacional, no qual orienta a organização dos sistemas de ensino dos entes, que terão liberdade, nesses termos, organizarão seus sistemas em regime de colaboração.

Nesse sentido, destacamos também, o Artigo. 19 e 20 da carta magna da educação, os quais definem as instituições de ensino dos diferentes níveis e classifica-as nas seguintes categorias administrativas. As instituições públicas são criadas ou incorporadas, mantidas e administradas pelo poder público federal, estadual e municipal, as privadas são Mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado e se dividem nas seguintes categorias: particulares, comunitárias, confessionais e filantrópicas.

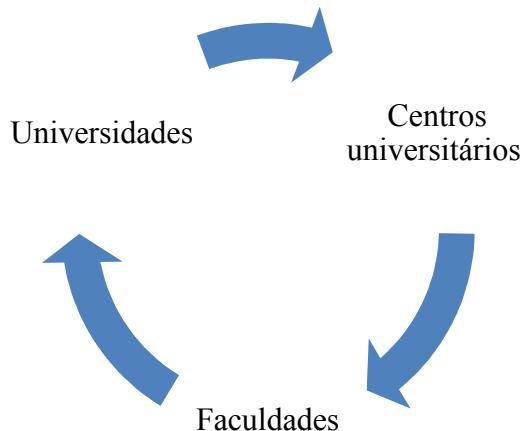
Após explicitar as características mais genéricas do nosso sistema de ensino, partimos agora, para a exposição da organização das instituições do ensino superior e iniciamos na esteira da LDB, mostrando que o capítulo IV, trata dos aspectos relativos a esse nível de ensino, do Art. 43 ao 53. A finalidade almejada para o ensino superior, segundo o artigo 43 é o estímulo a:

I – A criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo; II – formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua; III – incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando ao desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive; IV – promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação; V – suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional; VI – estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particulares nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade estabelecer com esta uma relação de reciprocidade (LDB/96, 2013, p. 28).

Defendemos que o objetivo da educação posto na LDB vem requerendo um forte delineamento no setor de educação superior, sobretudo, no tocante as instituições diversas, a fim de atender as mais diversas ramificações de mãos de obra, para atendimento das demandas do mercado econômico. Nesse estrito sentido, as instituições, os cursos e programas foram pensados nessa mesma lógica, o artigo 44 disciplina essa organização. No entanto essa organização, sobretudo em relação às instituições sofreu alguns revezes, modificando o formato desses âmbitos formativos.

A tipologia das IES, no Brasil, que foi redefinida pela LDBN, Lei nº 9.394/96, imprimiu profundas modificações/inovações no sistema de ensino superior, principalmente quanto à diversificação de instituições, natureza e dependência administrativa. No que concerne à natureza acadêmica, constata-se que ela foi definida por decretos complementares, tais como os Decretos nº 2.406/97, decreto 3.860/01 e 5.773, de 2006.

Assim a partir dessa nova regulamentação as instituições de ensino superior podem ser identificadas de acordo com a sua **organização acadêmica** (Decreto n. 5.773 de 9 de maio de 2006), quais sejam:



As Universidades são dotadas de autonomia, estão obrigadas a manter um terço de seu corpo docente de mestres e doutores e um terço do corpo docente em tempo integral. As Faculdades - categoria que inclui institutos e organizações equiparadas, nos termos do Decreto nº 5.773, de 2006. Os Centros universitário, Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia para efeitos regulatórios, equipara-se a Universidade tecnológica; Centro Federal de Educação Tecnológica - para efeitos regulatórios equipara-se a centro universitário, (DECRETO N° 5.773/2006). Abaixo sintetizamos as características de cada Instituição.

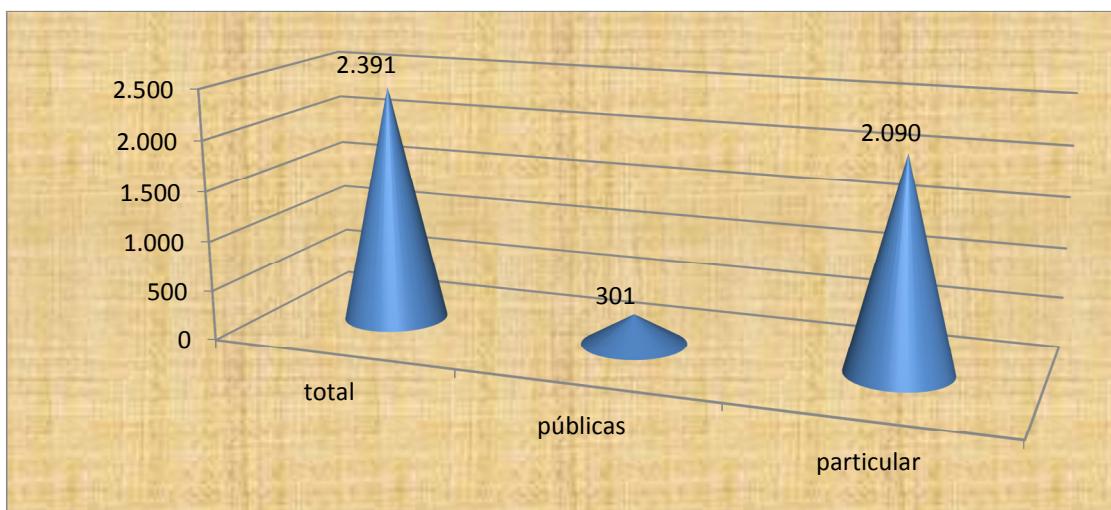
Universidades	São instituições pluridisciplinares que gozam de autonomia para a criação, organização e extinção de cursos e programas da educação superior, ampliação e diminuição de vagas, entre outras, e que adotam em sua dinâmica a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão;
Centros universitários	São instituições de ensino superior pluri-curriculares, que se caracterizam pela excelência do ensino oferecido, comprovada pelo desempenho de seus cursos nas avaliações coordenadas pelo Ministério da Educação, pela qualificação do seu corpo docente e pelas condições de trabalho acadêmico oferecidas à comunidade escolar, e que gozam da autonomia para criação, organização e extinção de cursos e programas da educação superior, bem como a ampliação ou diminuição de vagas, entre outras.
Faculdades	Dependem de prévia autorização do Poder Executivo para serem criadas e credenciadas como instituições de ensino superior, que não gozam de autonomia universitária como as Universidades e os centros universitários.

Redação dada pela LDB/96 e Decreto 3.860/01 e 5.773, de 2006.

Para uma compreensão atualizada sobre as estatísticas concernentes ao panorama do ensino superior, organizamos uma leitura gráfica, que segue segundo o censo desenvolvido pelo Instituto Nacional de Pesquisas – INEP, referente ao ensino superior, censo (2013),

último censo publicado, explicitando a quantidade de instituições, cursos, dentre outros, que funcionam hoje no Brasil.

Gráfico 3 - Instituições por Categoria Administrativa - PÚBLICAS e PRIVADAS - Censo 2013



Dados: censo do ensino superior, 2013, INEP.

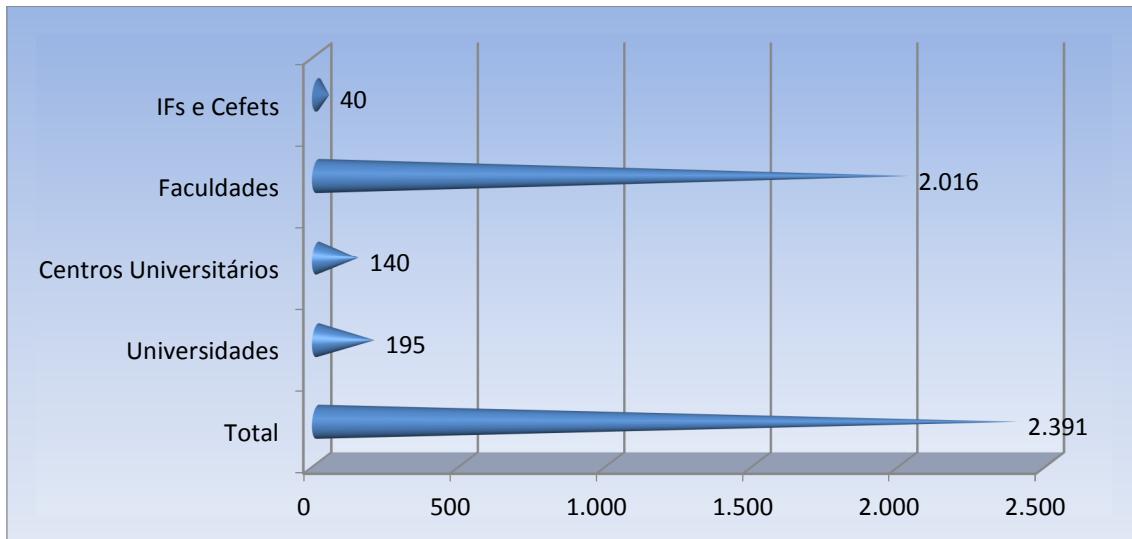
A nosso ver a nova reorganização de instituições vem possibilitando a formação massiva de jovens, através de um processo de empobrecido de formação, na maioria das instituições se desenvolve um ensino pós-médio ou não universitário, que vem, sobretudo encontrando guarida nas mais de duas mil instituições superiores, na sua maioria não universitária e com fins lucrativos.

Nessas instituições acontece a formação de milhões de brasileiros, que tem acesso em sua grande maioria, apenas ao ensino, e um ensino que desconfiamos de seu eficiente papel no repasse do conhecimento, dada sua expansão nos parâmetros do empresariamento do ensino superior. Nesse sentido, o atual sistema engloba as instituições públicas, que representam pouco mais de 8 % do total, sendo 106 federais, 119 estaduais e 76 municipais, enquanto as instituições de ensino superior privadas representam quase 90% do total, demonstrando uma profunda mercantilização do ensino superior.

Em 2002, segundo a Sinopse Estatística da Educação Superior, MEC/INEP, um ano após o primeiro ano de vigência do Plano Nacional de Educação, existiam 1.637 instituições de ensino superior, um aumento bastante significativo. Constatamos que em dez anos houve aumento de quase 46% no número de instituições, das quais a maioria absoluta são instituições privadas.

Ainda com relação às instituições observamos também quanto a sua organização acadêmica o total de instituições que cada uma abarca.

Gráfico 4 - Instituições por Organização Acadêmica - 2013



Dados: Censo do ensino superior, 2013.

Observamos, que das 2.391 instituições de educação superior do Brasil, apenas 8,2% são Universidades, com 3.898.880(53,4%) de alunos matriculados na graduação. Lembramos ainda que mais de 70% dos cursos a distância vem sendo ofertada por Universidades. No período 2012-2013 segundo o INEP (2013) a matrícula nos cursos de graduação cresceram 3,9% nos cursos presenciais e 3,6% nos cursos a distância. Esse último já conta com uma participação superior a 15% na matrícula de graduação.

As faculdades isoladas tem um percentual de 84,3% do número total de instituições do país, atendendo quase 30 % dos alunos matriculados na graduação, portanto instituições que vem alcançando uma expressividade muito rápida nesse setor. Cerca de 45,6 % das matrículas de graduação ficam a cargo dos Centros Universitários, faculdades, Ifs e Cefets.

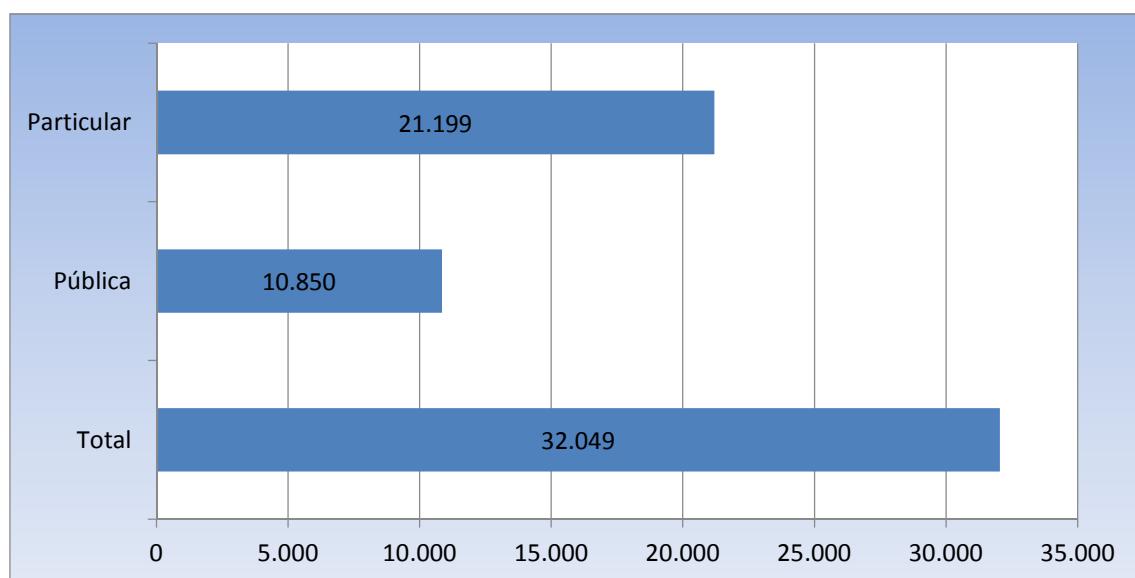
Nesse mesmo âmbito, a lei educacional, disciplina também os cursos e programas a serem oferecidos a população – disciplinado no Art. 44, da LDB/1996.

SEQUENCIAIS	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;
GRADUAÇÃO	Abertos a candidatos que tenham concluído o ensino médio ou equivalente e tenham sido classificados em processo seletivo;
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;
EXTENSÃO	Abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos em cada caso pelas instituições de ensino.

Fonte: Lei de diretrizes e bases da educação-LDB 9.394/96

Nesses termos, conseguimos reunir alguns dados quantitativos sobre os cursos existentes hoje no Brasil, e o percentual oferecido por organização administrativa das instituições.

Gráfico 5 - Cursos



Dados: censo do ensino superior, 2013, INEP.

Como é notória a maioria dos cursos se concentram nas instituições particulares. Os mais dez mil cursos do âmbito público englobam os cursos nas instituições estaduais (3.656), municipais (1.226) e (5.968) se encontram nas federais, os demais, mais do que o dobro de cursos da esfera pública, fazem parte do sistema particular, atualmente oferta nada mais, nada menos que quase 21.199 cursos, dados, que para nós indica a rendição da educação ao mercado financeiro internacionalizado.

O censo do ensino superior (INEP/2013) da conta que matriculas já somam em 2013, 7.305.977 em 2013, sendo 1.932.527 nas instituições públicas e 5.373.450 nas instituições privadas. Do total dessas matriculas apenas 2.742.950 ingressam no ensino superior, sendo 531.846 nas instituições públicas e 2.211.104 na rede privada. Demostrando a enorme e desumana lógica privatista do ensino superior brasileiro.

Organizamos ainda, informações mais detalhadas das atuais ramificações que se desenvolvem a partir dos quatro tipos de cursos ofertados, no âmbito do ensino superior.

Tabela 2 - Cursos

Pós-graduação	Strito senso: Doutorado e mestrado acadêmico e profissional Lato senso: especialização, MBA.
Graduação	Licenciaturas: plena e curta, tecnólogo e bacharelado.
Cursos sequenciais	Formação específica
Extensão	Diversos

Dados: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
Atualizada em 8/5/2013.

Com essa estrutura e a regulação atual, oportuna as orientações internacionais, a educação superior nas últimas décadas do século XX, vem sofrendo um boom, expressando uma política socioeducativa de cunho mercadológico, transformando esse nível educacional num setor lucrativo e altamente competitivo para o grande empresariado do setor.

4.4 A EDUCAÇÃO SUPERIOR NO CONTEXTO INTERNACIONAL E SUAS DIRETRIZES DE CONCEPÇÃO E FINANCIAMENTO

Já analisamos alguns aspectos importantes do ensino superior, contudo não podemos deixar de tecer rápidas considerações sobre o financiamento da educação superior e como vem ocorrendo na prática essa dinâmica. Assim, similar às pontuações referentes à estrutura da educação, realizado sob a luz da constituição Federal de 1988, e a LDB/1996, acreditamos ser indispensável partirmos das orientações desses dois documentos, os quais estabelecem as diretrizes mais gerias a serem cumpridas pelos entes públicos e privados, acrescentando o que orienta o PNE 2001-2011.

Inicialmente situamos o financiamento nas discussões desse novo contexto internacional, em seguida elencamos os dados sobre os investimentos em diversas proporções, que foram analisados conforme pesquisas do Instituto Nacional de Pesquisas Anísio Teixeira-INEP, documentos diversos, e demais autores que possam contribuir com os esclarecimentos necessários.

A discussão internacional relativa ao financiamento orientou as políticas públicas de educação superior, sobretudo sobre a diversificação de fontes de recursos e de instituições, que vêm em âmbito mundial, sustentando a demanda por ensino superior desde a década de 1970, está assim, baseada na insuficiência crônica do Estado em suprir a necessidade de vagas no sistema público, ante o seu caráter alargado.

A incapacidade do poder público de ampliar os gastos em educação é um dos aspectos primordiais a realização do ajuste fiscal dos anos de 1990. O processo de enfraquecimento do setor público foi um dos elementos centrais para a enorme expansão na oferta de vagas e o aumento das matrículas no setor privado, favorecidos, sobretudo, por certa desregulamentação do setor, no que se refere à flexibilização dos requisitos para a criação de cursos e instituições.

Nesses termos, a orientação da Organização Mundial do Comércio (OMC) é de que a educação superior deveria ser incorporada como um de seus serviços, ao invés de bem público. Mesmo diante de algumas discordâncias da UNESCO da OMC e de membros da Conferência Mundial sobre a Educação Superior, realizada em Paris em 1998, temos o consenso formado, na citada declaração, patente que o ensino superior é um serviço público.

Nos governos neoliberais é fato que ocorreu a defesa do ideário da diversidade de concepções e modelos para as IES, em ampla consonância com as orientações dos organismos multilaterais. A padronização do ensino visa permitir que os egressos atendessem à demanda do mercado capitalista, que requer padrões de atendimento mais ágeis, eficazes, competitivos, flexíveis, baratos e mais produtivos, cumprindo também as orientações da conferência de Paris/1998 e do processo de Bolonha/1999.

Sobre as reformas implantadas a partir de então, sobretudo no Brasil, Mendes Segundo (2005) destaca que na educação superior pública o que se viu foi, no contexto do

‘quase-mercado’ educacional, o discurso do eficientismo²⁷, da competitividade entre as instituições, da implantação de um gerenciamento administrativo/acadêmico que segue padrões de empresas privadas, e sobretudo, a procura de fontes alternativas de financiamento, que complementassem as do fundo público.

Temos um diversificado sistema de ensino superior, com uma oferta enorme de vagas e inscritos, e uma enorme privatização do ensino superior, deixando claro que o ensino superior brasileiro caminha para a dissociação do ensino e da pesquisa, uma vez que a maioria das instituições oferecem cursos superiores desvinculado da pesquisa e da extensão. Prova disto é que o governo retrai os investimentos nas instituições públicas, seja por meio dos mecanismos da dita Universidade Nova, seja através de fundações privadas, (sociedades civis, ou ainda o fortalecimento do terceiro setor (ONGs), dentro das instituições públicas.

Para a consecução das políticas de ajuste estrutural o Estado brasileiro foi reformado em 2005, como aqui já analisamos, coadunando em todas as suas prerrogativas com a comercialização de diversos setores que lançadas no mercado financeiro se alinharam e vem buscando se alinhar as políticas de ajustes macroeconômicas em voga.

Falar sobre financiamento nos remete irremediavelmente há alguns séculos atrás, conduzidos por Demerval Saviani (2010), que nos traz a memória o subsídio literário e o sistema de redízima, estratégias encontradas pelos nossos algozes colonialistas, destinado a manutenção da escola básica. Pontuamos somente para fazer lembrar de como nossa educação sistematizada já se iniciou sob o domínio de outras nações, sendo, nesse sentido postergada nos seus aspectos principais. Historicamente, o financiamento da educação no Brasil sempre esteve renegado a um segundo plano das prioridades governamentais.

Se não era um tema de relevância em períodos mais remotos, da história da educação no Brasil, asseveramos que a partir dos anos 1990, o financiamento da educação, tornou-se num tema de extrema relevância, em diversos setores da sociedade e especificamente nos setores formuladores das políticas públicas. Mas a que se deve essa tão grande relevância? O que era necessário fazer para financiar a escola superior no país? Já defendemos em diversas partes da pesquisa que as necessidade e mudanças oriundas do mundo do trabalho exigiram as reformas que orientaram o financiamento, especificamente sobre o ensino superior.

²⁷ O programa de Reestruturação das Universidades Federais - REUNI é um dos instrumentos para a efetivação dessa premissa – o eficientismo.

O motivo principal segundo os órgãos executivos seria a incapacidade financeira do Estado em manter um ensino superior de qualidade, financiado pelos cofres públicos, que tem que sanar as dívidas da união, necessitando assim da sociedade civil e do mercado para engendrar uma forte reorganização desse âmbito, mormente políticas mercantis indispensáveis a essa nova fase de enxugamento estatal.

A forte reorganização das economias engendrou novas exigências na qualificação, na capacidade das pessoas se adequarem a um ambiente que exige habilidades diversas são colocados como justificativas legítimas e indispensáveis nesse novo contexto, haja vista o estreitamento das relações num mundo globalizado. Assim a justificativa para as mudanças estão postas, como já dito não poucas vezes na nossa pesquisa, sob o comando de organismos multilaterais, que exerceu e exerce forte influência nos países, com ênfase nos latino-americanos, sobretudo após a crise do estado de bem-estar social.

No Brasil, o cenário que justificou as diretrizes gerais para a mudança no ensino superior, sobretudo, sobre o financiamento, entendemos se relacionar com essas mudanças. A realidade do ensino superior no final nas últimas décadas do século XX e no início da primeira década desse novo século demandou uma ampla reforma em todo o sistema.

A principal tese do BM (2005) é que em Países da América latina o percentual de alunos nesse nível de ensino chega a 50%, enquanto no Brasil não chega a 15%, que em tese, justificou a contrarreforma, que com mais rigor acontece, sobretudo a partir dos anos 2000.

Dados do IBGE mostram que em 2004, apenas 10,4 % dos jovens de 18 a 24 anos estavam matriculados no ensino superior, deixando o país em situação vexatória, no contexto internacional, estando entre os países que tem os mais baixos percentuais, o que, a nosso ver orientou os programas aqui estudados. Nesse sentido Ristoff (2008), assevera que do total de vagas disponíveis em 2004, no setor privado, cerca de 2.320.421, dessas, apenas 1.303.110 (56%), foram preenchidas. O que nos leva inevitavelmente a pensar que o real motivo para a reestruturação do ensino superior brasileiro se relaciona com a crise das instituições privadas, uma vez que não é a ociosidade que incentivou o financiamento por meios diversos, mas, a necessidade de colocar o ensino superior na trama financeira neoliberal.

Diante desse cenário, o Plano Nacional de Educação 2001-2011 foi um documento elaborado considerando as análises internacionais sobre educação superior e os déficits ensejados nas pesquisas do órgão. Nesse sentido, algumas metas do plano procurou

atacar vorazmente essa realidade, assim, almejava chegar a 2011 com 30 % dos jovens no ensino superior, com 40 % das matrículas em instituições públicas, sendo para isso necessário investimentos arrojados.

Essas metas envolvem diretamente o financiamento, uma vez que as fontes desse financiamento foram diversificadas. A discussão sobre financiamento desse nível educacional é sobremaneira complicada, dada sua complexidade e diversidade de instituições, que pelo seu caráter exerce atividades diversas e se situam tanto em âmbito privado como particular e esferas administrativas diversas. Contudo precisamos compreender qual o significado desse heterogêneo conjunto de instituições, que papel deve desempenhar, diante de milhões de brasileiros, considerando a sua legislação específica.

Nesses termos, vale destacar que o financiamento da educação provém de recursos públicos, de empresas privadas e dos cidadãos-clientes. No entanto, não temos aqui possibilidade de calcular o gasto total com educação, uma vez que o Brasil não contabiliza os recursos totais mobilizados pelo setor particular.

O que podemos considerar efetivamente é o disposto na Constituição Federal de 1988, art. 211, pontuando a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizados em regime de colaboração e seus respectivos sistemas de ensino. No seguinte inciso está vaticinado:

§ 1º. A União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios; (REDAÇÃO DADA PELA EMENDA CONSTITUCIONAL Nº 14, DE 1996).

A mesma lei determina no artigo 212, que a união deve aplicar, no mínimo, 18% para educação e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, 25%. Os gastos com o ensino superior é responsabilidade da esfera federal, uma vez que destina maior montante de recursos para esse âmbito, enquanto os Estados e Municípios destinam mais recursos para o ensino fundamental e médio, (CONSTITUIÇÃO FEDERAL 1988/2013, PAG 43), no artigo seguinte, 213, segue o que reza a carta magna:

Os recursos públicos serão destinados às escolas públicas, podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas, definidas em lei, que:

I - comprovem finalidade não lucrativa e apliquem seus excedentes financeiros em educação; II - assegurem a destinação de seu patrimônio a outra escola comunitária, filantrópica ou confessional, ou ao poder público, no caso de encerramento de suas atividades (CONSTITUIÇÃO FEDERAL, 1988/2013, p. 45).

No tocante a esse assunto, no Art. 68 da LDB/96, é destacada a origem dos recursos públicos destinados à educação, a saber:

- I – receita de impostos próprios da União, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios;
- II – receita de transferências constitucionais e outras transferências;
- III – receita do salário-educação e de outras contribuições sociais;
- IV – receita de incentivos fiscais;
- V – outros recursos previstos em lei.

Os recursos destinados a manutenção da educação sistematizada no país tem fontes definidas, que são organizados de forma que na consecução dos fins almejados os recursos sejam distribuídos de forma satisfatória.

Nesses termos, entendemos que no objetivo de manter o ensino superior, o MEC é responsável por implementar a política nacional de educação, articulando ações com base na legislação educacional brasileira, Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/96).

Nesse sentido, podemos destacar que as instituições públicas são financiadas por um fundo que reúne recursos colocados à disposição do poder executivo e legislativo, para a consecução das políticas de educação, o denominado fundo público. O financiamento das instituições privadas acontece por meio das próprias instituições e do pagamento de mensalidades e programas de financiamento - Fies e pelo ProUni, sacramentando a lógica do público no privado.

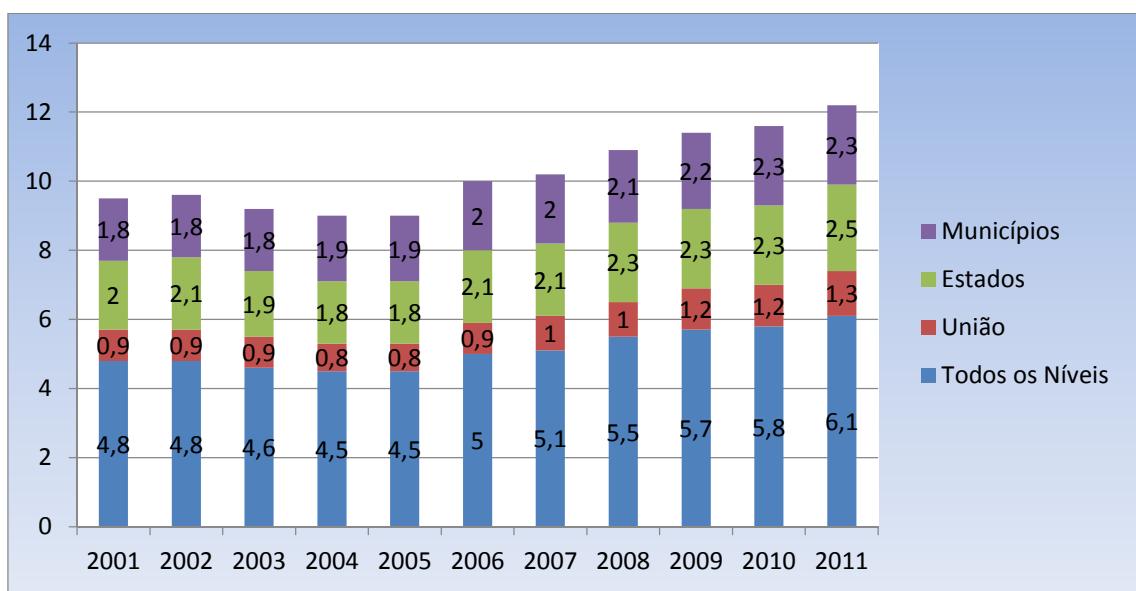
Assim, a Constituição Brasileira a LDB e o PNE 2001-2011, delimitaram papéis diversos e complementares para os diversos setores, tanto público como privado. O primeiro, ainda que parcialmente, cabem desenvolver o ensino, a pesquisa e a pós-graduação, a segunda na maioria dos casos só oferecem cursos de graduação.

O levantamento bibliográfico e documental feito, mormente as formas de financiamento público do sistema privado de educação superior, nos mostra a importância da discussão, enfatizando o financiamento do sistema privado com dinheiro público, que demonstra alguns impactos que vem causando na configuração do ensino superior brasileiro,

contemplando não somente os egressos, mas, sobretudo as empresas particulares de ensino superior.

Nesses termos é indispensável a breve análise de fatores que entendemos serem fundamentais, que vai balizar o núcleo desse fragmento da pesquisa, quais sejam: Recursos aplicados por pessoa em idade educacional/países em continentes diversos, os recursos totais aplicados em educação no Brasil, percentual do Produto Interno Bruto-PIB aplicado em valores atualizados dentre outros.

Gráfico 6 - Gasto Total com Educação – Público e Privado - de 2001-2011



Fonte: INEP/ 2014-(<http://portal.inep.gov.br/estatisticas-gastoseducacao>).

Quando se observa o gasto total, nota-se um avanço significativo de 2001 a 2011, de 4,7% para 6,1% do PIB, ou seja, o gasto público aumento quase 40% em termos reais, em uma década. Há indícios, entretanto, de que esse aumento foi alavancado por investimentos em atividades relacionadas à educação, mas não necessariamente em educação pública.

Os gastos totais incluem todos os investimentos estatais em educação, pública ou privada. Esse dado considera bolsas de estudo concedidas pelo Estado a quem se matricula num curso privado. Também leva em conta renúncia fiscal para escolas e Universidades e faculdades privadas, que aceitam estudantes a preços subsidiados (Fies) ou de graça (ProUni). E, por fim, considera também as despesas para a aposentadoria futura de profissionais de educação que ainda estão na ativa.

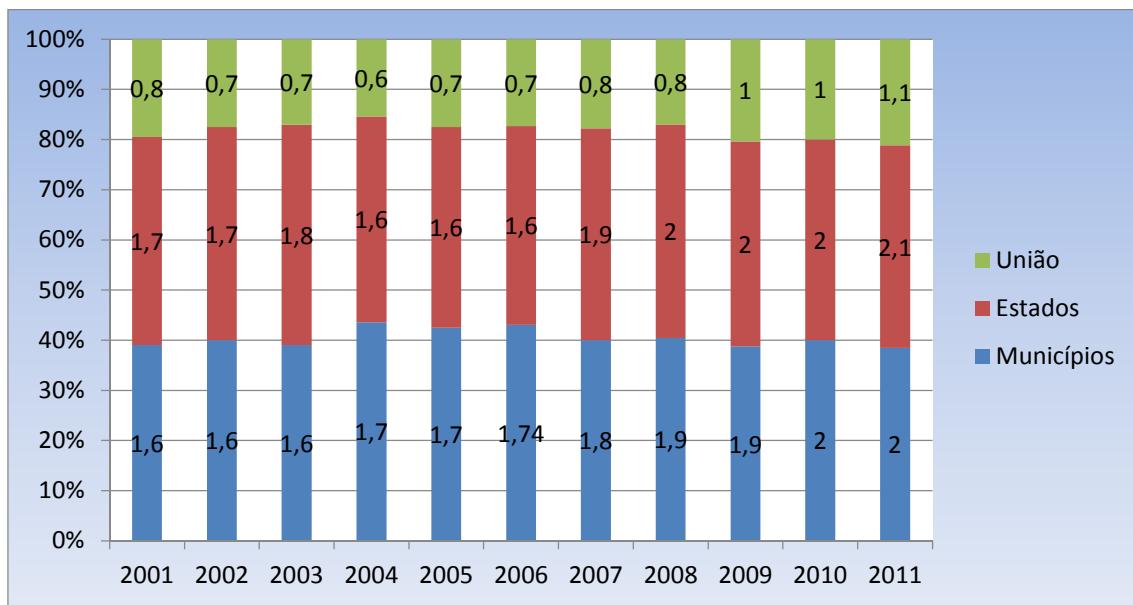
No entanto entendemos baseados no próprio documento analisado e corroborando com Otaviano Helene (2013), no sentido de mostrar, em primeiro lugar que esse percentual seria insuficiente para alavancar uma educação pública de qualidade, mesmo que não fôssemos um país cronicamente atrasado.

Em segundo lugar podemos perceber da análise que esses dados são maquiados, e explicitados sob um jogo de palavras que se não atentarmos para alguns pormenores impossibilita uma análise real. Nesse percentual se inclui até mesmo gastos com aposentadoria futura do pessoal ativo, despesa essa que não corresponde a educação e nem sequer foi realizada, a estimativa é que esse valor corresponda a 20% dos gastos com pessoal e, portanto valor correspondente a quase 1% do PIB.

Ainda com Helene (2013) percebemos que estão computados nos cálculos os recursos para bolsas de estudo, financiamento estudantil e a modalidade de aplicação: transferências correntes e de capital ao setor privado, estando as mesmas computadas entre os investimentos em ciência e tecnologia, pois se trata de bolsas de iniciação científica, mestrados e doutorados, ao contabiliza-las também como investimento em educação faz-se uma dupla contagem e maquia-se o orçamento da educação, pois esses investimentos vem de agências de fomento, se a referência for aos investimentos com o ProUni ou com o Fies ou equivalentes, elas são de fato subsídio para a educação privada e não investimento em educação pública.

Portanto na análise dos demais dados sobre investimento aqui esboçados, lembremos que esses gastos não correspondem à realidade dos investimentos, uma vez que se computam despesas reais, mas que, sobretudo denuncia as artimanhas que o poder público vem usando amparados na legislação Brasileira.

Gráfico 7 - Investimento Direto em % do PIB – 2001-2011 - Entes Federativos



Fonte: INEP/ 2014-(<http://portal.inep.gov.br/estatisticas-gastoseducacao>).

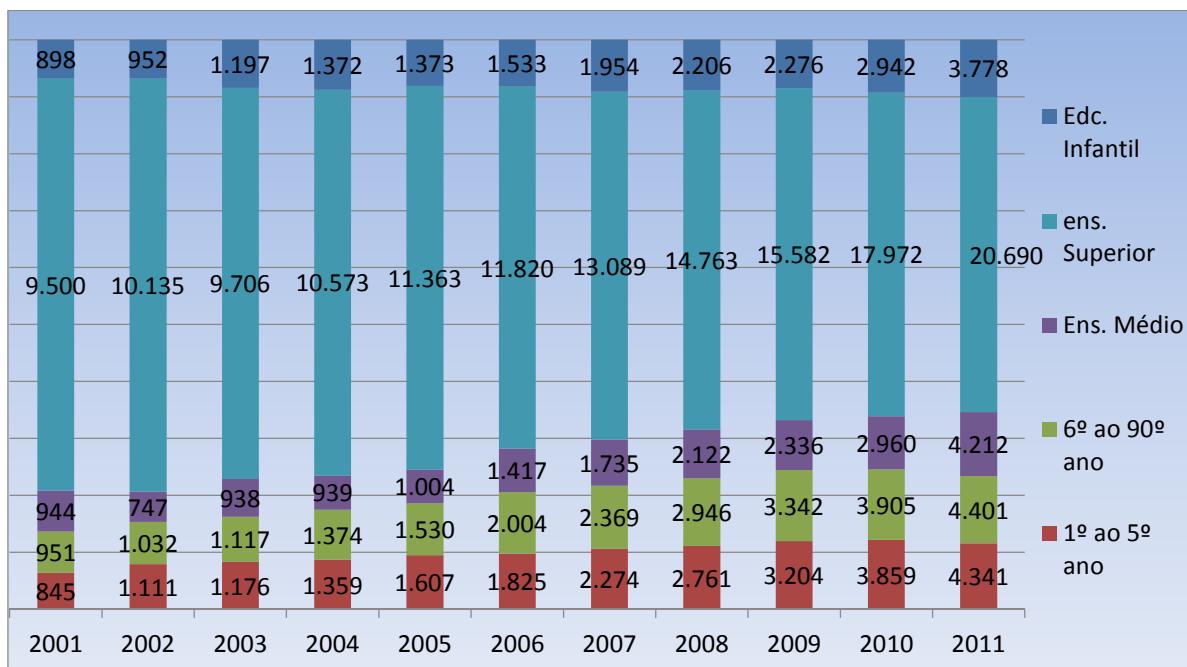
Os investimentos diretos em educação se referem aos gastos somente com educação pública-estatal. Trata-se nesse caso apenas de dispêndios com educação 100% pública, em todos os níveis. O investimento Público direto em Educação por esfera de governo mostra que o percentual aplicado por cada ente federativo em % do PIB nesses 10 anos, aumentou 25%. Os gastos diretos federais em educação está estagnado desde 2009.

Segundo Rodrigues²⁸ (2013) a União argumenta que repassa dinheiro a Estados e a cidades, que fariam o investimento direto em educação, nesses termos os números não corresponderia com a realização do dispêndio de cada ente, uma vez que as transferências intergovernamentais não são contabilizadas como investimento de quem se origina o recurso, mas sim de que o aplica e fica registrado que o dinheiro foi investido nessas esferas de governo, e não pelo governo federal.

Até 2011, nos Estados e municípios, houve um modesto avanço nos anos mais recentes. Os governos estaduais investiam 2% do PIB diretamente em educação pública desde 2009.

²⁸ Disponível em <http://fernandorodrigues.blogosfera.uol.com.br/2014/03/19/gasto-direto-da-uniao-em-educacao-publica-e-1-do-pib-ha-4-anos/>

Gráfico 8 - Investimentos Direto em Educação Anual/ Estudante - 2011-2011 - Em Valores Nominais



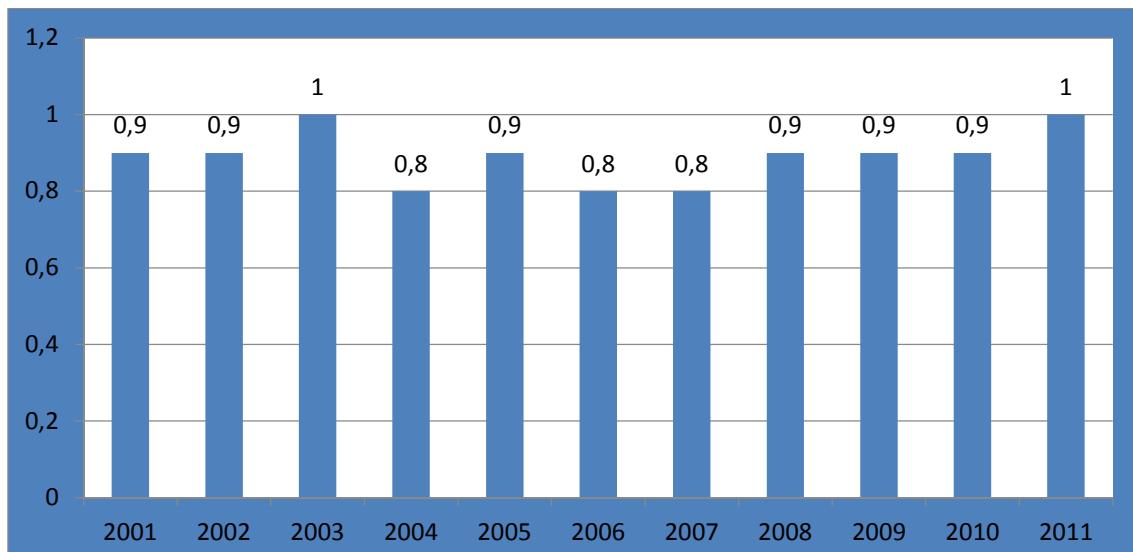
Fonte: INEP/ 2014-(<http://portal.inep.gov.br/estatisticasgastoseducacao>).

Os dados sobre investimentos diretos por estudante demonstra uma elevação significativa se compararmos os dados de 2001 com os de 2011. Em todos os níveis e subdivisões dos níveis nota-se uma elevação. Nesse sentido os dados da OCDE 2012, no entanto, nos esclarece que o valor médio gasto com dinheiro público por aluno do ensino básico foi de US\$ 2.985, o que representa um terço da média dos 34 países integrantes, da OCDE que é de US\$ 8.952. Ocupando assim, o Brasil, a segunda posição na escala dos valores mais baixos aplicados em educação, entre todos os países da organização.

Segundo o relatório, o Brasil só tem um gasto por aluno maior do que a Indonésia, e fica abaixo de países como Turquia, México, Hungria, Eslováquia, Chile, Israel, Portugal e Coreia do Sul, entre os que também estão abaixo da média da OCDE. O país com maior investimento por aluno é os Estados Unidos, acima de US\$ 15 mil, seguido por Áustria, Holanda, e Bélgica.

O aluno do ensino superior custa aos cofres públicos anualmente mais de 20.000,00 R\$, no entanto isso representa apenas cerca de 1 % do PIB investido pela união, nessa soma estão computados também os gastos com educação superior privada.

Gráfico 9 - Gastos Somente com o Ensino Superior - Investimento Público Total em Educação em Relação ao PIB, 2001-2011



Fonte:

Fonte: INEP/ 2014-(<http://portal.inep.gov.br/estatisticas-gastoseducacao>).

Com educação pública superior, é gasto apenas cerca de 1% do PIB, segundo o INEP. Nesse valor estão computados os gastos com ensino superior privado, ou seja mais uma vez mostrando o desrespeito com os crônicos problemas educacionais.

Em relação ao ensino superior, pesquisa da OCDE (2012) mostra que o Brasil está entre os países que menos aumentou os gastos com alunos do ensino superior, ocupando a 23ª posição em uma lista de 30 países. Segundo o estudo houve uma queda de 2%, já que o nível de gastos com alunos do ensino superior não acompanhou o aumento de 67% no número de universitários entre 2005 e 2009, diz o relatório.

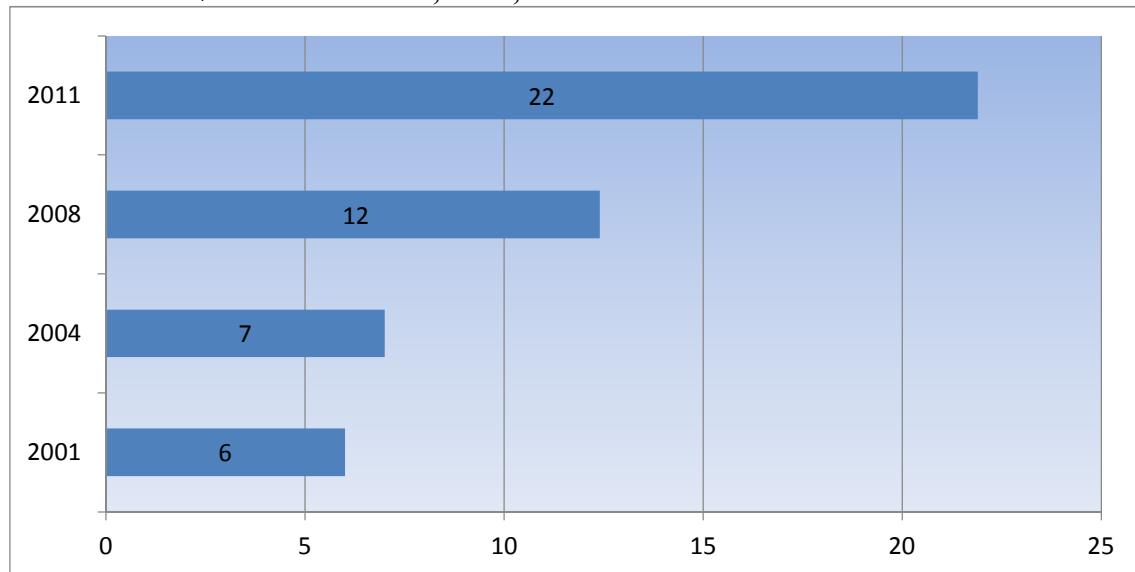
Nesse sentido observamos que os investimentos em educação no Brasil que passaram de 10,5% do total dos gastos públicos em 2000 para 16,8% em 2009, diz o estudo. Em contraste, segundo a OCDE, o Brasil investe apenas 0,8% do PIB no ensino superior, par o INEP esse percentual chega a 1% do PIB, o quarto nível de investimentos mais baixo entre 36 países que forneceram dados sobre o assunto. Em pesquisas e desenvolvimento, o Brasil investe apenas 0,4 %, menor fatia do PIB entre 36 países do estudo, afirma a OCDE.

Para o INEP (2014)²⁹, o investimento de recursos públicos em educação compreende desde os valores financeiros brutos aplicados pelo setor público no atendimento de demandas educacionais, como no custo de bens e serviços - inclusive bens de capital - e

²⁹ Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/estatisticas-gastoseducacao>. Acesso em 20 de Agosto de 2014.

nas transferências, excetuando-se a depreciação e a amortização dos investimentos em estoque.

Gráfico 10 - Despesas com Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Superior – Valores em R\$ Milhares - 2001, 2004, 2008 e 2011



Fonte: Dados extraídos da página do INEP, demonstrativo das receitas vinculadas em Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (MDE), informado pelo Relatório Resumido da Execução Orçamentária (RREO) da União.

Em dez anos quase quadruplica o orçamento do ensino superior. Segundo o relatório “Olhar sobre a Educação 2012” da OCDE o Brasil é o 15º país que mais investe o PIB na área. Nesse ranqueamento os países que menos investem são: Indonésia (investimento de 3% do PIB), Índia (investimento de 3,5%), Japão (3,8%), Eslováquia (4,1%) e República Tcheca (4,4%).

Sabemos que o Brasil chegou a 2011, segundo os seus relatórios maquiados, com consideráveis investimentos do PIB em educação, superando até mesmo o percentual de países de primeiro mundo, no entanto, a quantidade de alunos pode ser um fator determinante na qualidade educacional. Os países ricos já avançaram nesse campo, portanto o Brasil deve investir mais do PIB, uma vez que de dividirmos montante do PIB que é investido por aluno o Brasil, dada sua elevada quantidade, fica entre os que menos investe por aluno.

A nosso ver, por detrás da discussão sobre a eficiência financeira no desenvolvimento da educação está o sério problema sobre o incremento da qualidade de ensino, para o qual a descentralização, seja na gestão ou recursos parece não ser uma ferramenta muito adequada, uma vez que falta investimento real.

Fiquemos alerta quando nos reportarmos ao financiamento educacional, uma vez que aparecem diversos truques, onde a dupla contabilidade de recursos é uma prática, incluindo até mesmo gastos previdenciários futuros. Enfim existem vários exemplos que aqui poderíamos aludir, contudo as nossas reflexões sobre financiamento apenas chama a atenção para as manobras que o poder público vem fazendo, amparados num discurso que não corresponde a real condição educacional, denunciando que os recursos existem, mas o observado é a priorização do setor privado em detrimento do público.

5 A REFORMA DO ENSINO SUPERIOR NOS ANOS 1990 - O PAPEL DO PROUNI E FIES NA EXPANSÃO MERCANTILIZADA DA UNIVERSIDADE

Nesse último capítulo, explicitaremos a lógica mercantil imprimida pelas políticas de ensino superior, sobretudo nas instituições privadas por meio do ProUni e do Fies, demonstrando os impactos na expansão do ensino superior no contexto do desenvolvimento do PNE-2001-2011, cuja meta para esse nível de ensino era extremamente agressiva, propondo a ampliação para 30% dos jovens entre 18 a 24 no ensino superior, ofertando 40% dessas vagas no sistema público de ensino. A oferta 40 % das matrículas pela via pública foi vetada ainda na gestão de FHC.

Os limites temporais da nossa pesquisa não nos proporciona uma análise aprofundada do sistema de ensino superior, razão pela qual trataremos apenas de dois programas, visto que tem estes se tornado alvos de altos investimentos estatais, subsidiando os grandes empresários do ensino superior.

Os programas tem adquirido um caráter de complementariedade, nesse termos a pesquisa toma como base estatística, o relatórios sobre o Fies e o ProUni elaborados pelo Tribunal de Contas da União-TCU (2009), dados estatísticos encontrados nas páginas dos programa em questão, dados dos censos do ensino superior, dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística-IBGE, relatórios de gestão do Fies (2001-2011), relatórios ProUni, demais documentos, bem como literaturas que se afinam ao objeto aqui pesquisado.

Nesses termos, trataremos de diversos aspectos dos programas, quais sejam: Características dos programas, objetivos e alvos dos programas, Forma de operacionalização dos programas, aparato jurídico, legislação e aspectos orçamentários e financeiros e finalmente os indicadores de desempenho e metas na expansão do ensino superior no contexto do supracitado PNE 2001-2011.

Vale reiterar que as diferentes ações no construto da contrarreforma dos governos neoliberais, segue as orientações dos organismos internacionais. No Brasil os primeiros direcionamentos ocorre no governo FHC, sua fase de refinamento se dá, sobretudo a partir do governo Lula. A luz dos pressupostos dos organismos, a reforma faz parte de um movimento desenvolvido pelo próprio poder executivo³⁰, diferenciando-se da reforma instituída pela lei 5.540/68, no contexto da ditadura-empresarial-militar, cujas reivindicações fizeram parte de uma conjunção de fatores, que trazem a marca das aspirações populares, mesmo tendo perdido esse caráter na execução da reforma.

Atualmente a reforma esboçada, caminha sob um discurso democrático, pelo qual, a sociedade vem aderindo sobre um viés ideológico de inserção na sociedade do conhecimento e consequente ampliação do ensino superior e democratização do conhecimento.

Não nos colocamos contra a expansão do ensino superior, uma vez que a elitização desse nível de ensino no nosso país sempre foi a marca engendrada pelas elites brasileiras, que absorveram o caráter aristocrático desenvolvido pela implantação da cultura eurocêntrica. No entanto, as formas pelas quais vem se efetivando tal expansão nos remete a investigação, pois se desenvolve sob um discurso democrático, e visto os dados mais superficiais, entendemos que essa expansão “beneficia” os estudantes, mas, sobretudo, está se desenvolvendo a gosto dos critérios internacionais, e sobremaneira beneficia o mercado financeiro, seja pelo aumento de instituições privadas não universitárias ou através de mecanismos que privatizam a própria Universidade pública.

Não ignoramos o acesso que os jovens estão tendo atualmente por meios dos mais diversos programas, no entanto queremos pontuar, que nem mesmo a criação de mais de uma dúzia de Universidades Federais, da incisiva implantação de Institutos Federais de Educação superior, da implantação do REUNI, da UAB e diversos instrumentos de expansão do ensino superior se comparam a grande inflação de vagas por meio dos dois programas pesquisados.

Nesse sentido, antes de explicitarmos os resultados da nossa pesquisa, para a compreensão do atual movimento no campo das políticas para o ensino superior no Brasil, é necessário lembrar-nos de uma reflexão marxista que consideramos fundamental no entendimento do mundo contemporâneo, mormente suas políticas mercantilistas.

³⁰ A reforma universitária no governo Lula, foi antes de qualquer coisa, um movimento do executivo, na consecução dos ajustes orientados pelas diretrizes educacionais do capital internacionalizado.

Amparados da análise de Marx sobre as tendências de crise imanentes do capitalismo, no processo de acumulação ampliada, resgatamos a sua tese de que a massa de mercadoria seria uma necessidade inerente à própria lógica interna do capitalismo. Seria buscada ao máximo a capacidade de reverter em lucro tudo que o homem desenvolveu, sejam os bens materiais ou espirituais, igualmente, estaria também na sua reprodução, ampliar o espaço geográfico, no sentido de tornar universal sua atuação. A invenção de novos bens e novas necessidades manteria o fluxo sistêmico.

Nesses termos, a consecução desses fins, seria realizado por uma ampla revolução nos meios tecno-científicos, visando o alcance geográfico, expandindo assim seu espaço de acumulação, para dessa forma criar um homem de acordo com as necessidades do capital, alteraria nesse sentido, a cultura e as formas de sociabilidade, esmagando os obstáculos que se pusessem no caminho.

Ultimamente essas transformações atingiram o campo simbólico, particularmente a educação sistematizada, tanto no espaço do ensino público, quanto no âmbito do mercado educacional privado. Para Mészáros (2011), essa realidade se mostra mais voraz com a crise estrutural do sistema, colocando por terra o dogma da mão invisível do mercado, uma vez que o mercado proteja sobremaneira os objetivos do capital.

Assim, entendemos que esse reordenamento do sistema sociometabólico do capital, atualmente sob a ordem neoliberal, demonstra o desenvolvimento das tendências do capital que na sua fase atual capta tudo o que encontra a sua volta para acentuar os lucros do capital, visto que, a educação não escapou a esta lógica, prova desse fato é que as nossas leis vem sendo editadas e reeditadas em atendimento aos impulsos cegos do capitalismo.

A nossa constituição de 1988 foi editada, nesse sentido, transformando a educação num serviço, ela não é mais um direito, a LDB/96 também veio a atender essa lógica mercantil, juntamente com emendas, leis, decretos e uma infinidade de ações que delimitam o novo espaço que o ensino superior vem ocupar nesse novo estágio do capital, dentre eles podemos destacar o Art. 7º do decreto 2.306, de 19 de Agosto de 1997, que foi revogado e substituído pelo decreto nº 3.860/01, assim está vaticinado:

As instituições privadas de ensino, classificadas como particulares em sentido estrito, com finalidade lucrativa, ainda que de natureza civil, quando mantidas e administradas por pessoa física, ficam submetidas ao regime da legislação mercantil, quanto aos encargos fiscais, parafiscais e trabalhistas, como se comerciais fossem,

equiparados seus mantenedores e administradores ao comerciante em nome individual (DECRETO Nº 3.860/2001).

Podemos até negar a mercantilização do ensino superior hoje, justificando das mais variadas formas, contudo a realidade que impera hoje é extremamente desafiadora para aqueles que defendem o repasse dos conhecimentos acumulados pela humanidade e a educação como um direito. Sabemos que o serviço só poderá comprar quem tiver poder aquisitivo de adquiri-lo, afinal a tendência de transformar tudo em mercadoria, que o velho Marx falava se efetiva velozmente nos nossos dias.

5.1 O PROGRAMA UNIVERSIDADE PARA TODOS (PROUNI) E O FUNDO DE FINANCIAMENTO AO ESTUDANTE DO ENSINO SUPERIOR (FIES) – POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR VIA MERCADO

O Programa Universidade para Todos - ProUni e o Fundo de financiamento do ensino superior-Fies, são programas de acesso e permanência ao ensino superior privado. As duas políticas são diferenciadas a partir do elemento básico que as define: a gratuidade. O Fies, nesses termos, é um programa de financiamento que requer do aluno beneficiado o pagamento com taxas previamente determinadas e em tempo estabelecido. Outra face do programa que é de combater o grande débito previdenciário existente das instituições de ensino superior privadas, por meio da emissão do Certificado Financeiro do Tesouro - Série E (CFT-E), título público que é usado para a quitação de contribuições previdenciárias e demais tributos da receita federal.

O ProUni no entanto, não é um financiamento e, sim, um programa de concessão de bolsas de estudo, de renúncia fiscal, por parte da instituição, que se baseia em critérios socioeconômicos articulados ao Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), não se exigida contrapartida ou ampliação dos valores pagos às IES privadas pela manutenção e conclusão dos estudantes em seus cursos superiores.

Os programas são geridos pela Secretaria de Educação Superior - (SESu), são complementares, mas atuam de forma distinta. As datas de criação são diferentes, motivo pelo qual já funcionaram independente um do outro, contudo através de decretos vem se aproximando e adquirindo um caráter de complementariedade. Tem como objetivo principal, propiciar o acesso e a permanência no ensino superior.

O Programa Universidade para Todos – ProUni, foi criado pelo Governo Federal em 2004 e institucionalizado pela Lei nº 11.096, em 13 de janeiro de 2005, tem como finalidade a concessão de bolsas integrais destinados a alunos com renda de até um salário mínimo e meio, e parciais³¹ (50 % e 25%) com renda até três salários mínimos. A partir de 2010 destina também bolsas remanescentes (legislação específica) a Jovens advindos de escolas públicas, em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições de ensino superior privadas, Sisprouni (2014).

No ProUni a forma de ingresso é por meio do Exame nacional do ensino médio-ENEM, sendo realizado dois processos seletivos por ano, (um no primeiro semestre e outra no segundo). O processo de ocupação das bolsas é composto por duas fases: processo regular e processo de ocupação das bolsas remanescentes. Em ambos os processos as inscrições são gratuitas e efetuadas exclusivamente pela internet por meio do Sisprouni, página na internet operada pela Direção de Tecnologia da Informação-(DIT), a confirmação das informações será feito através de documentos emitidos pelo MEC a uma comissão de julgamento na IES.

No processo regular pode se inscrever o candidato que tenha participado da edição do ENEM do ano imediatamente anterior e que tenha obtido, no mínimo, 450 pontos na média das notas das provas do Exame e nota acima de zero na redação (Sisprouni/2014).

Os jovens que concorrem às bolsas, não podem estar cursando um curso superior ou já ter um curso superior, e atender ainda aos seguintes requisitos:

- a) Ter cursado o ensino médio completo em escola da rede pública ou na escola da rede privada, na condição de bolsista integral da própria escola;
- b) Ter cursado o ensino médio parcialmente em escola da rede pública e parcialmente em escola da rede privada, na condição de bolsista integral da própria escola privada;
- c) Ser portadora de alguma deficiência;
- d) Ser professor da rede pública de ensino, no efetivo exercício do magistério e ainda há reserva de vagas para negros e indígenas.

As instituições que aderem ao programa só podem oferecer vagas em cursos avaliados pelo Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior-SINAES, e que tenham obtido nota maior ou igual a 3 – no Exame Nacional de Desempenho de Estudantes

³¹ O bolsista parcial de 50% poderá utilizar o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies) para custear os outros 50% da mensalidade.

ENADE/SINAES. Em contrapartida o governo oferece as IES, isenção de Imposto de Renda Pessoa Jurídica - IRPJ, de Contribuição Social sobre Lucro Líquido - CSLL, Contribuição para o Financiamento da Seguridade Social - COFINS e Programa de Integração Social - PIS. (TCU/2008).

Em relação ao IRPJ e CSLL a renúncia fiscal, ou seja, a isenção recai sobre o lucro (a IES está obrigada a fazer a apuração do Lucro da Exploração e, consequentemente, a adotar o regime de tributação do Lucro Real, no COFINS e PIS – a isenção recai sobre a receita, (relatório TCU, 2009).

A Suspensão da isenção dos impostos e contribuições pode ocorrer baseada no que trata o art. 8º da Lei nº. 11.096/2005, tem como termo inicial a data de ocorrência da falta que deu causa à desvinculação do ProUni (§ 2º do art. 9º, Lei nº. 11.096/2005), Parágrafo único.

O Programa ainda possui ações de incentivo à permanência dos estudantes nas instituições, como a Bolsa Permanência, os convênios de estágio MEC/CAIXA e MEC/FEBRABAN e ainda atua junto ao Fundo de Financiamento Estudantil - Fies que possibilita ao bolsista parcial financiar até 100% da mensalidade não coberta pela bolsa do programa.

Dados do INEP/2014 mostram que o ProUni já atendeu, desde sua criação até o processo seletivo do primeiro semestre de 2013, mais de 1,2 milhão de estudantes, sendo 68% com bolsas integrais. Segundo Ribeiro (2013), desde a criação do programa, a Caixa Econômica Federal e o Banco do Brasil (BB) investiram R\$ 38,4 bilhões no financiamento de cursos de graduação. Foram R\$ 30,4 bilhões pela Caixa, que foi agente financeiro único do programa até 2009, e R\$ 8 bilhões pelo BB nos últimos três anos, de acordo com números divulgados pelas duas instituições.

O Fundo de Financiamento ao estudante do ensino superior-Fies, é um programa Federal (MEC), instituído em 1999, através das medidas provisória Nº 1.827, transformada em lei em 2001 e alterada pela lei Nº 11.552/2007, substituto do Programa de crédito educativo (CREDUC), operacionalizado a décadas atrás e institucionalizado em 1992, no governo FHC.

O Fies opera desde 1999, seis anos antes da instituição do ProUni, no entanto ainda “sobrevam” segundo o relatório TCU/2009, em 2005 mais de 1.000.00,000 (um milhão)

de vagas no ensino superior privado, enquanto que nas instituições públicas esse número chegava no período a ser insignificante.

A gestão do programa é da SESu/MEC, e a operacionalização financeira inicial ficou a critério da Caixa Econômica Federal e atualmente do FNDE. Em 2010 o Fies passou a funcionar em um novo formato, o FNDE passou a ser o agente operador do Programa. Além disso, passou a ser permitido ao estudante solicitar o financiamento em qualquer período do ano, (SIFES, 2014), desburocratizando assim o programa.

O Fies é destinado a financiar a graduação na educação superior de estudantes matriculados em instituições não gratuitas. Podem recorrer ao financiamento os estudantes matriculados em cursos superiores que tenham avaliação positiva nos processos conduzidos pelo Ministério da Educação.

O acesso pelos estudantes se dá exclusivamente via internet através do Sistema de financiamento estudantil - (Sisfies), matrículas, resultados, dentre outros procedimentos serão realizados por meios tecnológicos. A comprovação dos dados fornecidos pelo estudante se da por meio de Comissão permanente de avaliação-(CPSA), instituída na IES, a mesma é composta 2 repres. da IES - 1 do corpo docente, e 2 da entidade máxima de representação estudantil da IES.

Essa confirmação será verificado através do Índice de Classificação (IC), que levara em consideração os seguintes requisitos: renda bruta familiar, tipo de moradia, doença grave ou deficiência, egresso de escola pública, professor, curso superior completo, raça, coeficiente de desempenho discente, quantidade de componentes de grupo familiar.

Até 2008, os estudantes podiam financiar 50% de encargos com juros³² de 3,5 %, 6% ou 9%, atualmente depois que o agente operador do programa passou a ser o FNDE, os juros caíram a partir de 2010, para 3,4% ao ano, a adesão ao programa pode ser feito a qualquer momento (Sisfies/2014).

O tempo de amortização da dívida até 2008 era de uma vez e meia do período de financiamento, após a conclusão do curso, em duas fases- 1ª- duração de 12 meses (o

³² Em 2010 o FIES passou a funcionar em um novo formato. O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) passou a ser o Agente Operador do Programa e os juros caíram para 3,4% ao ano. Além disso, passou a ser permitido ao estudante solicitar o financiamento em qualquer período do ano. (Em 2010 o FIES passou a funcionar em um novo formato. O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) passou a ser o Agente Operador do Programa e os juros caíram para 3,4% ao ano. Além disso, passou a ser permitido ao estudante solicitar o financiamento em qualquer período do ano) acesso em 03/09/2014, as 10:25.

estudante devolve ao fundo prestação de valor igual à parcela não financiada que pagava a instituição de ensino no último semestre do curso, 2^a- a partir do décimo terceiro mês, o saldo devedor é dividido pelo prazo restante.

Nesse sentido a lei 11.552 de 2007, alterou as regras do financiamento e do período de amortização da dívida, assim o estudante pode financiar até 100% dos encargos. Para os estudantes que são bolsistas parciais do ProUni, e os que possuem bolsa complementar de 25% oferecidas pelas IES participante deste programa, a lei instituiu também um prazo de carência de 6 meses entre o término do curso e a primeira fase de amortização, e estende o prazo de pagamento par o dobro do período do curso, essas regras passaram a valer para as adesões a partir de 2008.

Resumamos, para precisar os elementos fundamentais dos programas, nesse sentido o quadro traduz uma visão mais sintetizada dos programas.

Tabela 3 - Caracterização dos Programas: PROUNI E FIES

	PROUNI	FIES
Objetivos	Possibilitar o acesso e permanência ao ensino superior.	Permanência dos jovens no ensino superior.
Legislação	Criado pela Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005	Instituído em 1999 - medida provisória, Nº 1.827, transformada em lei em 2001 e alterada pela lei Nº 11.552/2007.
Alvo	Jovens advindos de escolas públicas, bolsistas integrais em escolas particulares, professores da rede pública de ensino, que estejam em exercício, e deficientes e reserva de vagas para raça-negra ou indígena. Podem participar quem não possui diploma de curso superior	Estudantes matriculados em instituições não gratuitas
Operacionalização	Secretaria de Educação Superior-(SESu).	Secretaria de Educação Superior-(SESu).
Oper. Financeira	Renúncia fiscal – isenção de Imposto de Renda Pessoa Jurídica - IRPJ, de Contribuição Social sobre Lucro Líquido - CSLL, Contribuição para o Financiamento da Seguridade Social - COFINS e Programa de Integração Social – PIS –	Financiamento - Caixa econômica federal - CEF ³³ , FNDE e BB

³³ Em 2010 o FIES passou a funcionar em um novo formato. O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) passou a ser o Agente Operador do Programa e os juros caíram para 3,4% ao ano. Além disso, passou a ser permitido ao estudante solicitar o financiamento em qualquer período do ano.(Em 2010 o FIES passou a funcionar em um novo formato. O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) passou a ser o Agente Operador do Programa e os juros caíram para 3,4% ao ano. Além disso, passou a ser permitido ao estudante solicitar o financiamento em qualquer período do ano) acesso em 03/09/2014, as 10:25.

	(Secretaria da Receita Federal do Brasil-SRFB)				
Seleção	Duas vezes por ano - uma no primeiro semestre e outra no segundo semestre, é realizado em duas fases, primeiramente através do processo regular, pode se inscrever o candidato que tenha participado da edição do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) do ano imediatamente anterior e que tenha obtido, no mínimo, 450 pontos na média das notas das provas do Exame e nota acima de zero na redação. O segundo processo é de ocupação das bolsas remanescentes ³⁴ .			Adesão a qualquer momento.	
Ingresso	Enem			Enem	
Adesão- matrícula resultados, etc.	Sispronni			Sistema de financiamento estudantil - (Sifes)	
Comprovação informações/estudante	Análise na IES- O MEC disponibiliza um alista de documentos a serem analisados na comparação dos critérios de elegibilidade do programa.			Comissão permanente de avaliação-(CPSA) -2 repres. da IES, 1 do corpo docente, e 2 da entidade máxima de representação estudantil da IES.	
Cursos	Cursos de graduação e sequenciais de formação específica			Graduação	
Instituições	Obter nota maior ou igual a 3 – Enade/Sinaes.			Obter nota maior ou igual a 3 – Enade/Sinaes.	
Bolsas	Integrais	Parciais ³⁵	Remanescentes	Parcial	Integral
	Ter renda familiar bruta mensal de até um salário mínimo e meio por pessoa.	De 50% ou 25% - Para as bolsas parciais de 50%, a renda familiar bruta mensal deve ser de até três salários	Não ocupadas no decorrer do processo regular.	Podem financiar 50% de encargos, juros ³⁶ de 3,5 %, 6% ou 9%. (juros dependem da legislação em vigor).	Pela lei de 11.552 de 2007- o financiamento ate 100%, (juros dependem da legislação em vigor).

³⁴ Podem participar os estudantes que tenha efetuado inscrição, em todas as suas opções, em cursos com registro de não formação de turma no processo seletivo do ProUni referente ao primeiro semestre de 2014;Seja professor da rede pública de ensino, no efetivo exercício do magistério da educação básica e integrando o quadro de pessoal permanente da instituição pública, para os cursos com grau de licenciatura destinados à formação do magistério da educação básica; ou Tenha participado do ENEM, a partir da edição de 2010, e que tenha obtido, em uma mesma edição do referido exame, média das notas nas provas igual ou superior a 450 pontos e nota superior a zero na redação

³⁵ Os beneficiários que possuem bolsa parcial, desde 2005, tem prioridade na concessão do financiamento, através do Fies, de ate 50% do montante não coberto pelo ProUni. Esse benefício foi ampliado através das lei 11.552/2007, possibilitando o financiamento integral, favorecendo a permanência.

³⁶ Em 2010 o FIES passou a funcionar em um novo formato. O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) passou a ser o Agente Operador do Programa e os juros caíram para 3,4% ao ano. Além disso, passou a ser permitido ao estudante solicitar o financiamento em qualquer período do ano. (Em 2010 o FIES passou a funcionar em um novo formato. O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) passou a ser o Agente Operador do Programa e os juros caíram para 3,4% ao ano. Além disso, passou a ser permitido ao estudante solicitar o financiamento em qualquer período do ano) acesso em 03/09/2014, as 10:25.

		mínimos por pessoa.			
Condições	Não possuir diploma de curso superior Ter cursado o ensino médio completo em escola da rede pública; Ter cursado o ensino médio completo em escola da rede privada, na condição de bolsista integral da própria escola; Ter cursado o ensino médio parcialmente em escola da rede pública e parcialmente em escola da rede privada, na condição de bolsista integral da própria escola privada; Ser pessoa portadora de deficiência; Ser professor da rede pública de ensino, no efetivo exercício do magistério da educação básica e integrando o quadro de pessoal permanente da instituição pública e concorrer a bolsas exclusivamente nos cursos de licenciatura, (Nesse caso não há requisitos de renda).	Índice de Classificação (IC) - renda bruta familiar, tipo de moradia, doença grave ou deficiência, egresso de escola pública, professor, curso superior completo, raça, coeficiente de desempenho discente, quantidade de componentes de grupo familiar.			
Prazos/amortização	Não há ônus para o estudante; O termo de adesão/instituição terá prazo de vigência de 10 (dez) anos, contado da data de sua assinatura, renovável por iguais períodos e observado o disposto nesta Lei.	Uma vez e meia do período de financiamento, após a conclusão do curso, em duas fases- 1ª-duração de 12 meses (o estudante devolve ao fundo prestação de valor igual à parcela não financiada que pagava a instituição de ensino no último semestre do curso, 2ª- a partir do décimo terceiro mês, o saldo devedor é dividido pelo prazo restante; O termo de adesão/instituição terá prazo de vigência de 10 (dez) anos, contado da data de sua assinatura, renovável por iguais períodos e observado o disposto nesta Lei.			

Dados: (MEC/PROUNI E SIFES, 2014).

O ProUni e o Fies são programas paralelos e atualmente chegam a ser efetivamente complementares. Buscam em tese, sanar principalmente as deficiências observadas no acesso e na permanência de estudantes ao ensino superior, os dois programas atuam de maneiras bastante distintas, como mostram as primeiras análises sobre o nosso objeto. No entanto, defendemos que os referidos programas fazem parte das ações de saneamento da crise nas instituições privadas, que a custos exorbitantes caminha sob um

discurso democrático, que programa políticas neoliberais, satisfazendo os objetivos do empresariamento do ensino privado e coloca a educação como uma mercadoria negociada no mercado internacional, “mercadoria” altamente lucrativa.

O ensino superior vem sendo amplamente incentivada, o Fies e o ProUni e tantas outras ações no âmbito do ensino superior vem redefinindo-o. Já foi dito que as metas estabelecidas almejavam aumentar a taxa líquida de estudantes no ensino superior, que em 2001 era de 9 %, ou seja, dos mais de 24 milhões de estudantes na faixa etária entre 18 e 24 anos apenas 9% estavam inseridos.

Nesse contexto, é que se alinharam esses programas ao PNE, almejando aumentar essa taxa para 30% até 2011, sobretudo com as articulações dessas políticas por meio do PDE-2007. Essas metas vêm sendo perseguida, acreditamos que a custo muito elevado para a população, uma vez que essas políticas ajudam ao empresariado a auferir lucros exorbitantes, tentando cobrir as vagas que em 2004 chegavam a quase 50% de “ociosidade” no setor privado e os débitos previdenciários das instituições que aderem programas.

A priorização do sistema privado, que, na nossa avaliação, ampara e dá as providências necessárias ao aprofundamento da privatização do ensino superior brasileiro, fica clara ao analisarmos o forte impacto que esse setor vem demonstrando nessa última década. É certo que a contrarreforma da educação superior vem logrando êxito, com mais força após os programas privados de acesso, onde o Estado forma mais com menos investimento e ainda cede as pressões não somente das elites brasileiras, mas sobretudo das pressões do capital internacionalizado e a educação superior sob comando ferrenho dos organismos internacionais.

No intento de mostrar que essa realidade não é uma simples desconfiança, através de dados oficiais do MEC, organizamos um panorama sobre essa evolução, relativos ao ProUni e o Fies, provando a nossa tese, qual seja, o aprofundamento da mercantilização do ensino superior por meio de instituições não universitárias.

Nas tabelas e gráficos seguintes, mostramos esse forte reordenamento visto na inflação de instituições, cursos e matrículas nos anos de vigência do PNE 2001-2011. Inicialmente analisamos os dados mais gerais, estabelecendo um intervalo de mais ou menos três anos, tempo que acreditamos ser possível perceber a evolução do sistema de ensino

superior, para em seguida situar os programas analisados nesse contexto. A exposição abaixo nos coloca frente a esse forte reordenamento.

Tabela 4 - Instituições por Categoria Administrativa - 2001, 2004, 2008 e 2011

PERÍODO	PÚBLICA	PRIVADA	TOTAL
2001	153	1.238	1.391
2004	224	1.789	2.013
2008	236	2.016	2.252
2011	284	2.081	2.365

Dados extraídos dos censos de 2001, 2004, 2008 e 2011 (elaboração própria).

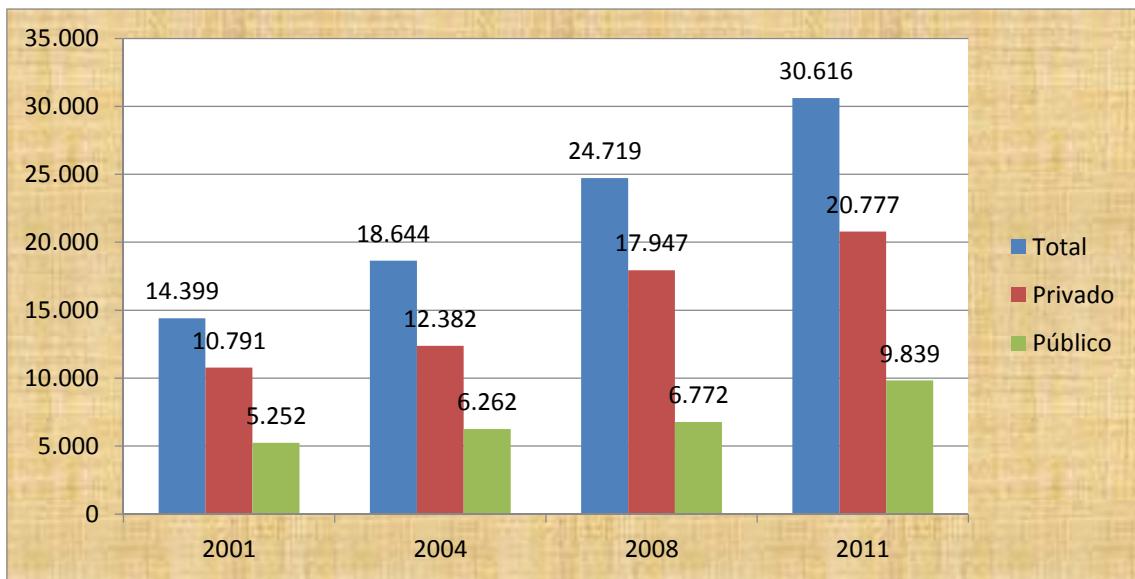
Como podemos observar, em 2001 as instituições privadas representavam 88,9 % das instituições, o crescimento desse âmbito aconteceu com veemência, sobretudo a partir de 2005, época da implantação do ProUni e da desburocratização do Fies em 2007/2008. De 2008 a 2011, o número de instituições quase duplica, o crescimento na década foi enorme, quase 100%. Enquanto que as instituições públicas, não acompanharam o ritmo de crescimento das privadas. Entre 2004 e 2008, foram organizadas apenas 10 instituições públicas, enquanto na privada esse valor chega a 239.

Ressaltamos que esse movimento, essa nova reorganização nas instituições aconteceu por força do decreto 3.860/2001, atualmente revogado pelo decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. Estabelece normas, flexibiliza as instituições, escancarando as portas para a comercialização da educação superior.

De 2001 a 2003/2004, o número de instituições privadas no Brasil cresceu freneticamente, a um ritmo de quase um estabelecimento por dia.

Outro fator que denuncia a tendência à privatização do ensino superior é o crescimento do número de cursos de graduação, demonstrando uma evolução promissora. Abaixo, segue o número de cursos existentes considerando os períodos indicados.

Gráfico 11 - Cursos Graduação por Categoria Administrativa – 2001, 2004, 2008 e 2011



Dados extraídos dos censos de 2011, 2004, 2008, e 2011.

Ao observarmos a diferença de cursos em todas as categorias administrativas de 2001 para 2011, percebemos uma evolução impactante, cresceu nessa década, mais de 100%. Acreditamos que esse forte impacto é reflexo das políticas de acesso, uma vez que nesse período o setor privado e o setor público duplicou o número de vagas. Nas instituições públicas essa elevação no número de cursos, se dá através de programas de educação à distância e do REUNI, programas que vem precarizando e barateando a formação das novas gerações.

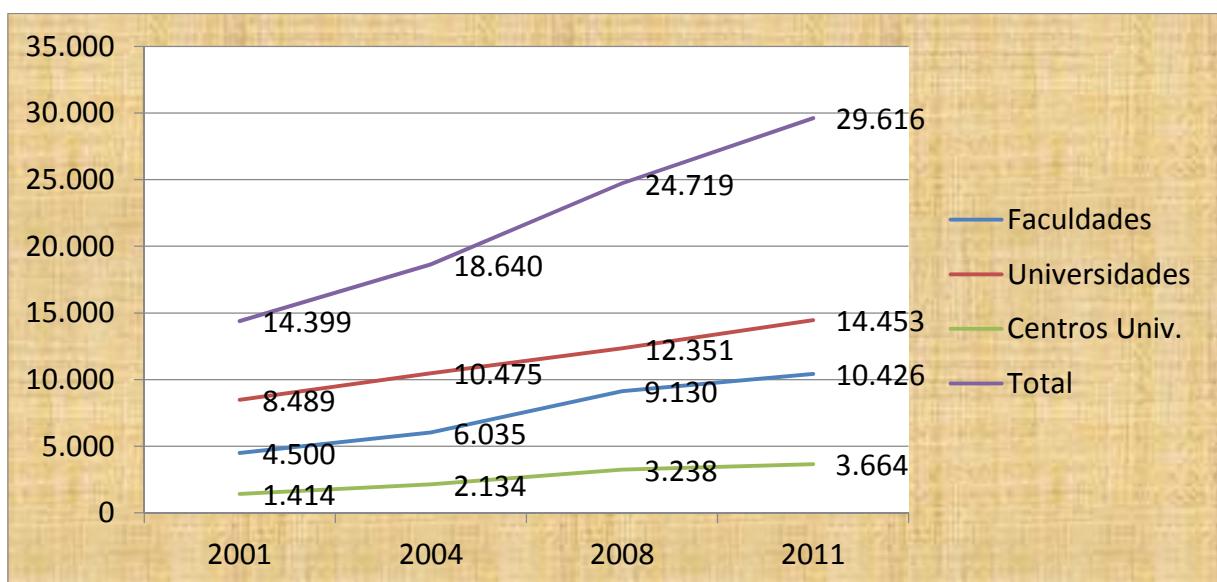
Os dados de 2004 a 2008 mostram que nesse período não houve uma crescimento considerável de cursos nas instituições públicas, apenas 510 cursos foram criados, expansão maior ocorre justamente após o REUNI/2007 e a UAB/2006. O setor privado cresceu nesse mesmo intervalo de tempo, mais de 5.500 cursos, demonstrando mais uma vez a rendição da educação ao mercado financeiro.

A tendência linear de crescimento do sistema privado vem atendendo as metas do PNE, no sentido de possibilitar o acesso aos cursos, contudo, ao passo que aprofundamos nossa pesquisa, notamos que a formalização da educação não garante o acesso ao conhecimento, uma vez que a maioria das instituições, sobretudo, faculdades isoladas é o mote principal dessa expansão, seus cursos, vem abarcando um considerável número de jovens nos seus bancos escolares, jovens historicamente excluídos desse âmbito de ensino.

Advogamos que essas pequenas instituições são desprovidas, sobretudo de condições básicas para o repasse do conhecimento humanamente sistematizado e acumulado, visto sua estrutura e corpo docente e corpo técnico administrativo exigido, dentre outros aspectos.

Os últimos argumentos são comprovados ao observarmos a evolução do número de cursos nas faculdades, quando analisamos a quantidade de cursos por organização acadêmica. Abaixo sintetizamos essas informações.

Gráfico 12 - Evolução Do Número De Cursos De Graduação Presencial, Segundo A Organização Acadêmica - 2001-2004-2008-2011

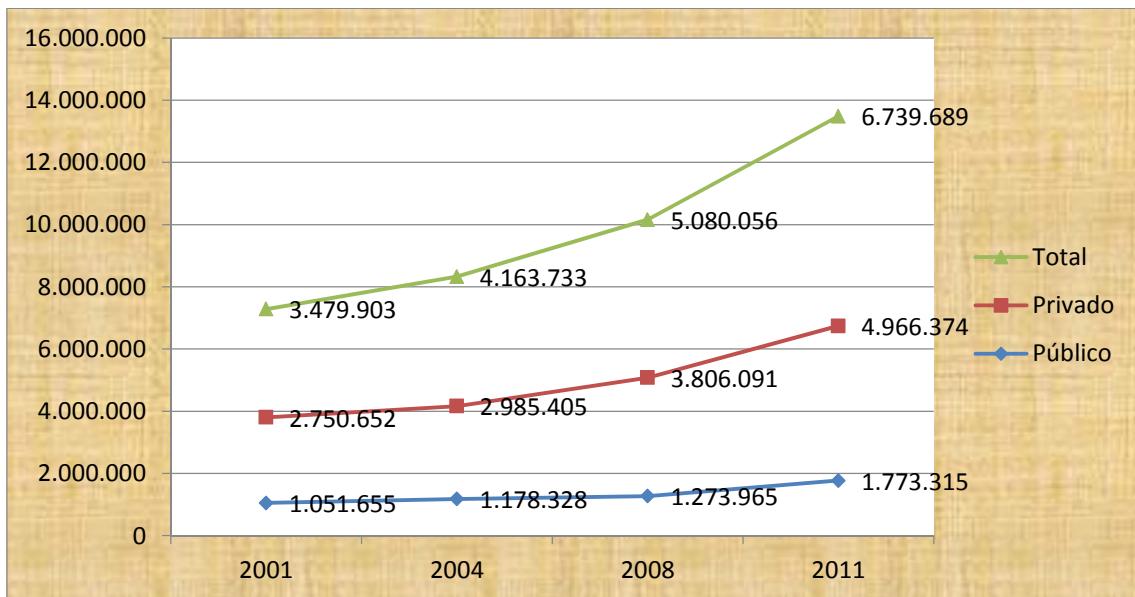


Dados extraídos dos censos de 2011, 2004, 2008, e 2011.

A evolução dos cursos nas faculdades já acompanha o fluxo da própria Universidade, enquanto a Universidade cresceu numa proporção de 2.000 cursos em três/quatro anos, as faculdades cresceram de 2.000 a 3.000 cursos, demonstrando a opção pelo ensino pós-médio, não universitário.

Ainda no sentido de demonstrar a forte privatização do ensino superior, colhemos o número de matrículas por categoria administrativa, utilizando os mesmos parâmetros temporais utilizados anteriormente. Os IFs e os CEFETs não somam nem 3% da graduação presencial.

Gráfico 13 - Matrículas na Graduação por Categoria Administrativa - 2001, 2004, 2008 e 2011



Dados: censos 2001, 2004, 2008 e 2011.

A nossos ver, esses seriam dados excepcionais, em se tratando de ensino superior, uma vez que o nosso ensino superior se estruturou tarde, excluindo várias gerações ao acesso. Contudo esses dados não nos alegram como deveriam, pois as matrículas de graduação hoje, se concentram em sua esmagadora maioria no setor do empresariamento educacional.

Os dados comprovam, que em 2001 tínhamos um pouco menos que três milhões e meios de matrículas de graduação, em 2011 quase conseguimos dobrar esse número, no entanto, se concentra quase 90% dessas, no setor privado, nesse âmbito, as matrículas cresceram assustadoramente, crescendo mais de um milhão/de matrículas nos intervalos de tempo analisado.

Nessa esteira, o setor público somando institutos tecnológicos, institutos e Universidades não cresceram no mesmo ritmo, demonstrando mais uma vez a priorização do ensino em detrimento da pesquisa, e um ensino desvinculado das questões sociais urgentes do nosso tempo, formando uma massa de trabalhadores para ocupar as possíveis vagas que surgirão no sistema reificado do capital. A realidade do ensino superior demonstra o rebaixamento da formação universitária atual.

A ausência de instituições educacionais que ofereçam condições adequadas de ensino aprendizagem com infraestrutura adequada, professores motivados com tempo para

dedicação é a marca do nosso sistema. O sistema atual mostra também a discriminação incentivada, mantendo um ensino dualista. O incentivo às políticas neoliberais pelo que percebemos, em lugar de compensar a ausência do setor público, fomenta instituições totalmente desprovidos dos recursos mínimos ao desenvolvimento de uma educação minimamente adequada.

5.2 INDICADORES DE DESEMPENHO E METAS: CONTRIBUIÇÃO DOS PROGRAMAS NO ACESSO NO CONTEXTO DE PRIVATIZAÇÃO

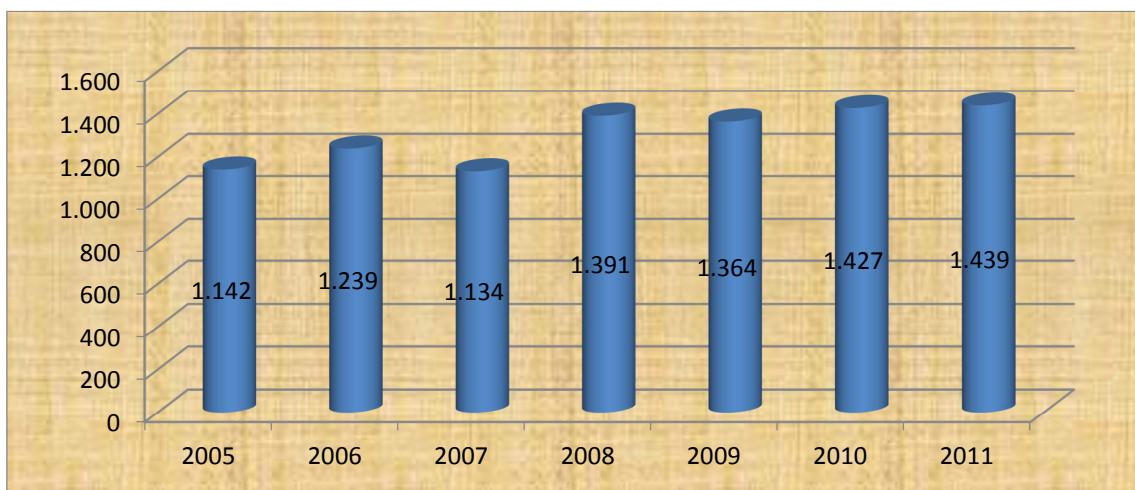
Os dados expostos preliminarmente na seção anterior indicam veementemente o aprofundamento da privatização do ensino superior. O acesso é uma realidade concreta, contudo já não podemos afirmar o mesmo em relação ao conhecimento, uma vez que a evolução tendencial se dá, sobretudo nas instituições isoladas, demonstrando o desinteresse do Estado na manutenção de uma educação pautada em fundamentos essenciais à produção do conhecimento, incentivando o rebaixamento da formação universitária.

Ressaltamos, que após as diversas ações nesse campo, como a diversificação de instituições, o ProUni e o Fies a UAB o REUNI, e o SINAES, dentre outros, contribuíram para a concretização do atual cenário, são essas as principais ações da contrarreforma do ensino superior que vem sendo implementadas. Para mostrar os impactos do ProUni e do Fies nas metas do PNE 2001-2011, organizamos um Panorama, levando em consideração aspectos que elegemos indispensável na nossa pesquisa.

Outrossim, na investigação, o esforço foi canalizado para a interpretação e análise dos resultados de elementos que julgamos mostrar a inserção desses dois programas no processo de mercantilização do ensino superior no Brasil. Organizamos a exposição primeiramente sobre o ProUni, em seguida expomos os dados sobre o Fies. Nesse sentido analisamos os principais aspectos, dentre eles, as IES participantes, a distribuição de oferta de bolsas por categoria administrativa, por região, demanda e oferta de bolsas, bolsas ocupadas, bolsas integrais e parciais, perfil dos beneficiários, reserva de bolsas para deficientes, negros e indígenas, cursos mais procurados, controle e aspectos orçamentários de cada um dos programas.

Nesses termos iniciamos mostrando as estatísticas sobre o total de instituições participantes do programa.

Gráfico 14 - Evolução do Número de IES Participantes – 2005-2011



Dados: Sisprouni/2014.

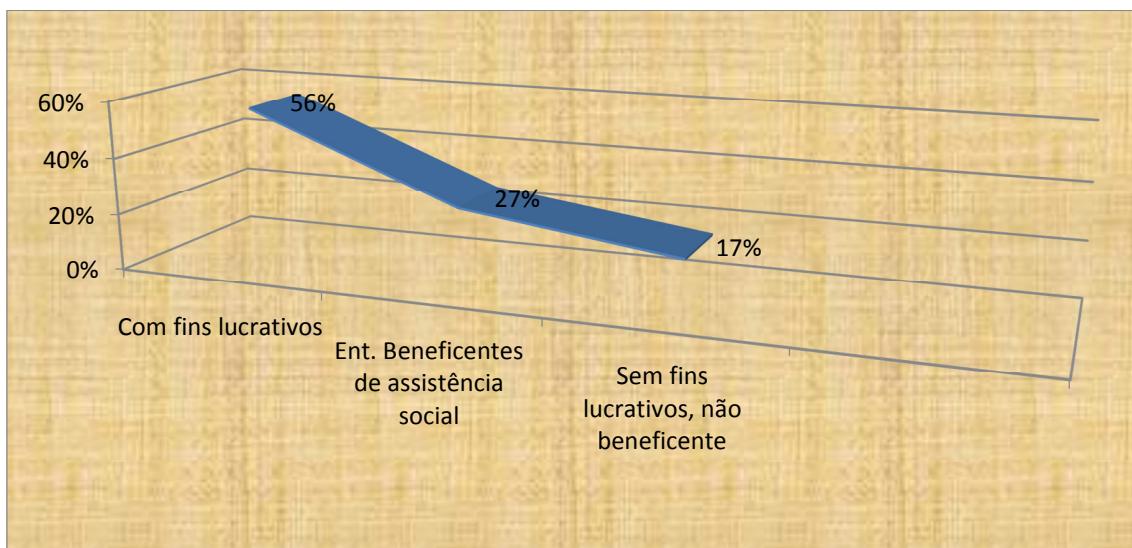
O número de IES participantes do programa evoluiu linearmente, com exceção apenas no período de 2007 e 2009, houve pequenas quedas, nos demais anos foi crescente o número de instituições, chegamos a 2011 com mais de 55 % das IES privadas mercantis, participando do ProUni. Existem regras³⁷ claras para a oferta e adesão das instituições ao programa.

Essa quantidade de instituições que aderem ao programa é o resultado da flexibilização ensejada por decretos que escancarou as portas do ensino superior para os comerciários, desprezando os requisitos mínimos que influem no ensino aprendizagem, colocando o Brasil na rota do mercado internacional do ensino superior.

O prazo de vigência do termo de adesão se limita a 10 (dez) anos, renovável por igual período, (LEI N° 11.096, DE 13 DE JANEIRO DE 2005). Nesse sentido, mostramos o número de bolsas ofertados a partir da criação do ProUni/2005, por categoria administrativa.

³⁷ As instituições privadas devem nesse sentido oferecer um percentual³⁷ de bolsas estabelecidas em lei. As regras do cálculo do número de bolsas que cada IES deve ofertar a cada processo seletivo são realizadas diretamente pelo Sisprouni. A regra de proporcionalidade da oferta é escolhida pela instituição, (1 bolsa para cada 9, 10,7 ou 22 estudantes efetivamente pagantes), o sistema utiliza fórmulas de cálculo diferentes. Dessa proporção são excluídos o número já existente nas IES de bolsas integrais concedidas pelo ProUni ou pela própria instituição, em cursos efetivamente nela instalados.

Gráfico 15 - Bolsistas PROUNI - Por Categoria Administrativa de IES de 2005 ao 1º semestre de 2013

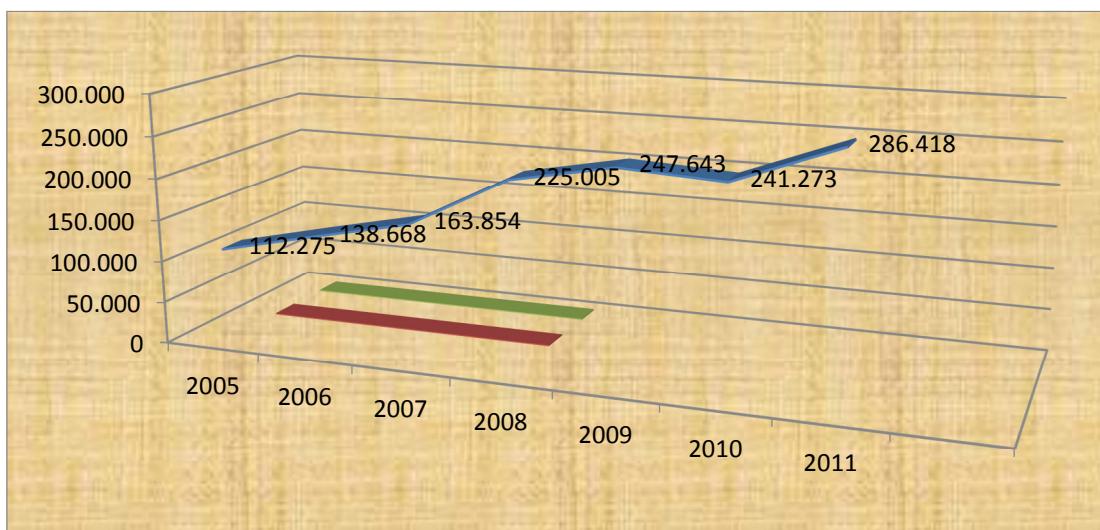


Dados extraídos do Sisprouni/2014.

A nossa análise está circunscrita nos dez anos de vigência do PNE, contudo nos permitimos colocar dados de 2013, uma vez que essa tendência de oferta de vagas nas instituições particulares com fins lucrativos já se transformou numa tendência do sistema. Nesses termos, é pertinente mostrar que este é um dos aspectos mais relevantes em analisar a atuação do ProUni, mostrando o contexto de mercantilização que vem se refinando no Brasil. A maioria das bolsas do ProUni se concentram nas instituições privadas com fins lucrativos, leia-se empresas que vendem uma educação mercadoria.

Nesse âmbito essas instituições-empresas abarcam 56% das bolsas destinadas aos jovens, às demais fazem parte da oferta das beneficentes de assistência social e as sem fins lucrativos não beneficentes.

Gráfico 16 - Bolsas Ofertadas por Ano, entre 2005-2011



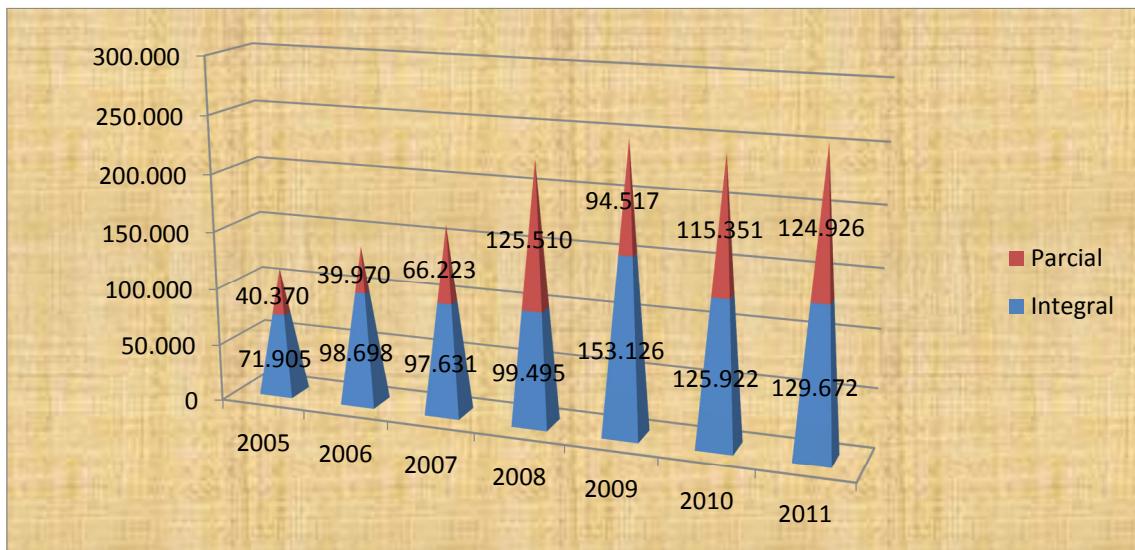
Fonte: Sisprouni 2014.

Da vigência do programa, a partir de 2005 até 2011, foram ofertadas 1.383.316.000 bolsas, destas 776.449 bolsas integrais (57%) e 606.867 (43%) bolsas parciais. Todas não foram preenchidas, mas a disponibilidade em ofertar implica renúncia fiscal³⁸ por parte da instituição sobre o lucro de impostos. O crescimento foi constante em todos os anos, desde a criação do programa. Nos anos iniciais a oferta girou em torno de quase 113 mil bolsas, evoluindo, chegando a 2011, esse valor quase triplica em relação ao início. Entendemos que as ações no campo do ensino superior foram deflagradas para abrir o campo educacional ao mercado financeiro, colocando a educação como um serviço que está sendo vendido a custas do povo, sob o discurso de democratização do conhecimento.

Já deixamos claro que existe a oferta de bolsas em modalidades diversas, integral e parcial (25% e 50%). A integral é destinada a jovens cuja renda familiar não exceda a um salário mínimo e meio, as parciais são destinadas a jovens cuja renda familiar que não supere três salários mínimos. No sentido de mostrar a atual situação da distribuição de bolsas, reunimos as informações abaixo.

³⁸ No geral, essas instituições solicitam um número maior de vagas do que aquele que ela está efetivamente pronta a ofertar, como forma preventiva frente a alguma futura alteração de normas educacionais. Assim, o número efetivo de vagas que sobram é menor, mas não passível de quantificação, uma vez que dependeria de informações de cada uma das milhares de instituições de ensino superior do País. Segundo a Lei nº 11.096/2005, no ProUni, a instituição de ensino é obrigada a ofertar bolsas em todos os seus cursos, de forma proporcional ao número de vagas que a instituição oferece em cada curso, em cada semestre. Sendo assim, a oferta de bolsas tem como base o interesse, ou não, das instituições em oferecer cursos superiores em determinadas áreas, seguindo a uma lei de oferta e demanda de cursos superiores. TCU/2009. Recentemente pelo art. 26 da Lei nº 12.431/2011, foi estabelecido mecanismo de proporcionalidade na isenção fiscal com base na ocupação efetiva das bolsas devidas no âmbito do ProUni.

Gráfico 17 - Oferta/Bolsas: Integral e Parcial - 2005-2011



Dados: Sisprouni/2014. As bolsas parciais do ProUni são custeadas também pelo Fies, portanto nas nossas análises levamos em consideração no cômputo das bolsas o financiamento das bolsas parciais.

Verificamos a partir das informações do gráfico, que o ProUni vem se transformando num eficaz instrumento para o acesso aos estudantes à graduação num contexto de ensino privatizante, porém esse número de vagas não são totalmente preenchidos, e as parciais também são complementadas por meio do Fies.

As bolsas parciais e integrais são oferecidas na mesma seleção. Notamos que o número de bolsas nas duas modalidades a oferta é elevada. As bolsas são disponibilizadas com uma tênue diferença de percentual. Existem também as bolsas remanescentes, que são objeto de seleção específica, em relação às mesmas o TCU (2009) informa que das bolsas remanescentes no período 2005 – 1º/2008, 77% eram presenciais, ocorrendo uma frequência maior nas bolsas parciais (50%), ou seja, sobram mais bolsas parciais do que integrais. O percentual de “ociosidade³⁹” média das bolsas é de 19% para os processos seletivos de primeiro semestre e de 25% para os processos de segundo semestre nas bolsas parciais e integrais respectivamente.

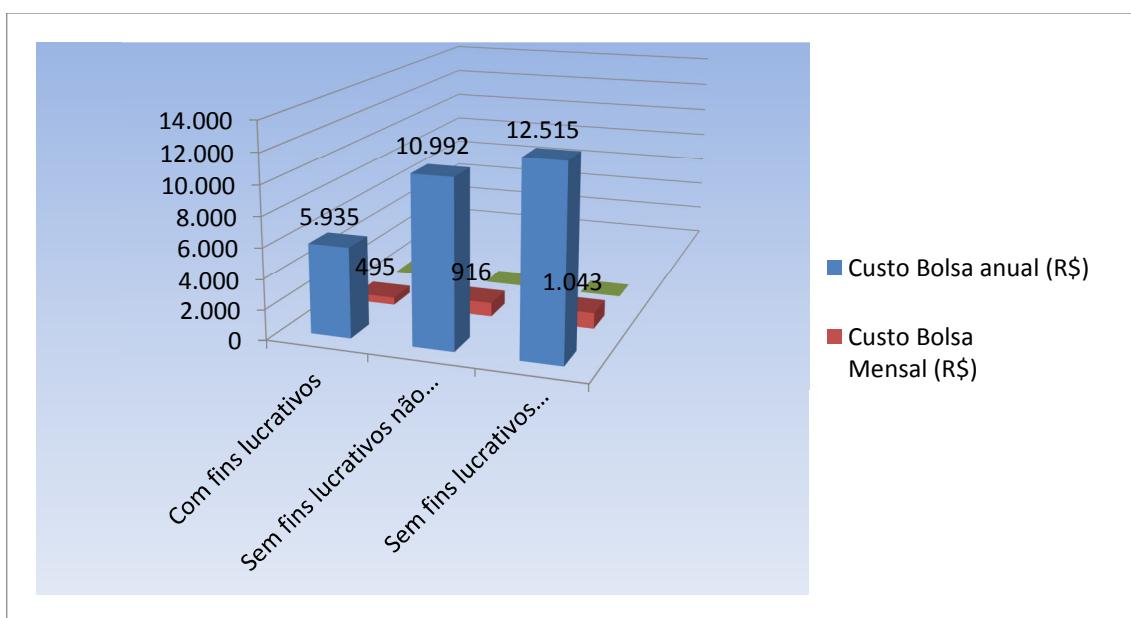
Do 1º semestre de 2006 ao 1º semestre de 2011 o percentual de ociosidade variou e chegou a 43 % em 2009 das bolsas parciais, demonstrando que mesmo com o impacto desses números no total de matrículas no ensino superior, ainda não é insuficiente as ações engendradas pelo programa.

³⁹ A suposta ociosidade nas instituições privadas para Otaviano Helene (2013) é mito, uma vez que não corresponde a salas de aula, professores, laboratórios etc.

As vagas não preenchidas em cada processo seletivo, na realidade não existem, é apenas uma manobra comercial em ofertar diversas possibilidades, representando para essas instituições mais um produto, como se seus supostos cursos fossem mais um artigo na prateleira de um supermercado. Mesmo havendo candidatos inscritos e não pré-selecionados para as vagas iniciais demonstra ainda a ausência do setor público e impossibilidade do estudante arcar com a formação, dada a ausência de efetivas políticas estudantis. No segundo semestre de 2011 a ociosidade chegou a 49% das bolsas parciais, TCU (2009).

Para o Tribunal de Contas da União, no contexto da execução do PNE até 2011, a demanda pelas bolsas de estudo disponibilizadas pelo ProUni tem se mantido elevada, o que demonstra uma ampla aceitação pela sociedade, no entanto, no nosso entender, demonstra a necessidade de incentivar políticas públicas de formação universitária pública.

Gráfico 18 - Custo Bolsa PROUNI segundo o tipo de Instituição de Ensino Superior Privada



Dados: Relatório TCU/2009.

Apesar da dificuldade encontrada pelo TCU/2009 em captar dados que mensurem os valores demonstrados, colheu dados de 2006 para fazer a auditoria. A partir desses estudos o órgão verificou que o custo anual da bolsa ProUni nas mantenedoras de IES com fins lucrativos chega a R\$ 5.935,00/anual – valor inferior mais 50% em relação as IES sem fins lucrativos beneficentes – R\$ 12.515,00 –, enquanto que o custo das sem fins lucrativos não beneficentes ficou muito próximo do custo das beneficentes – R\$ 10.992,00.

Já demonstramos que as matrículas nas IES com fins lucrativos representam 56% das bolsas do programa, nesse caso, possuem mais bolsistas e segundo o TCU/2009 apresentam um custo por bolsa menor que os demais tipos de instituições, mas será que isso é realmente verdadeiro?

Recorremos novamente a Helene (2013) para refletir sobre o custo para manter estudantes nos setores público e privado. Pare ele é mito afirmar que o custo para manter um aluno na educação superior pública é mais caro que na privada, uma vez que a metodologia utilizada esconde as variáveis desse processo.

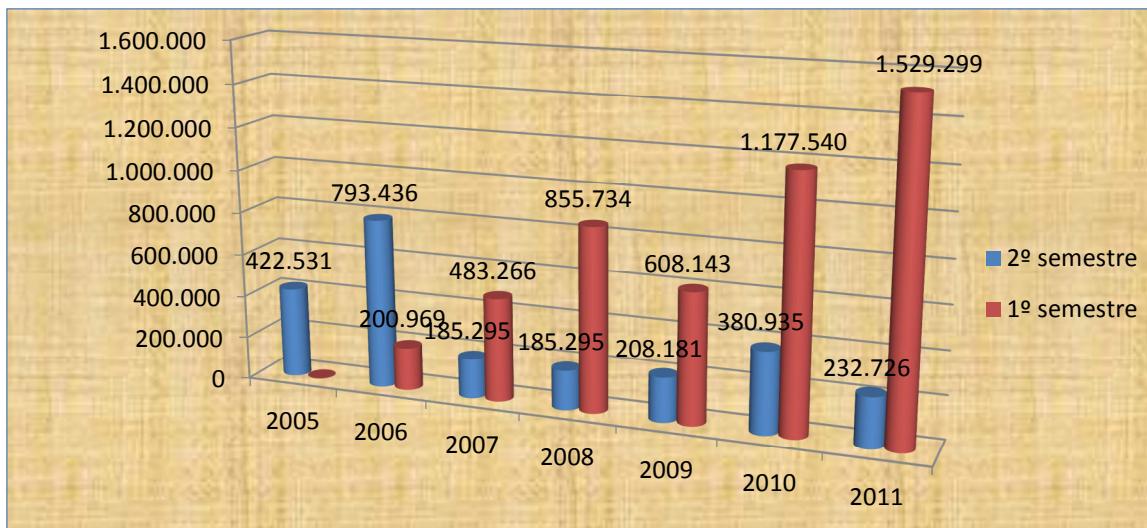
Fazer a divisão do orçamento de uma instituição pública pelo número de estudantes de graduação e comparar esse resultado com as mensalidades de uma instituição privada, o que na reflexão do estudioso é um mito, que coaduna com outro mito, o de que a administração pública é ineficiente ao contrário da privada.

O primeiro mito, segundo o pesquisador, é desmistificado pelo fato de que existem nas IES públicas várias receitas em seu orçamento que não são específicas da educação. Um exemplo cabal é que algumas IES públicas incluem as despesas com aposentadorias, enquanto nas privadas as aposentadorias são pagas pela previdência, somando a isso, as IES públicas mantém museus, serviços hospitalares, orquestras atividades culturais e sobretudo atividades de pesquisas as quais nas IES privadas quase não existem. Nas públicas essas despesas são cobertas com seus próprios recursos.

Disso decorre que, se dividir o orçamento pelo número de estudantes sem, contudo levar em consideração as despesas com os diversos setores, para Helene (2013), não é correta e falseis a realidade.

A rigor, os cálculos feitos hoje pelos órgãos governamentais desconsideram até mesmo a área específica de conhecimento, imprimindo uma ideologia falsa de que é mais barato e mais eficiente as IES privadas. Quando considerada as variáveis reais, os cursos nas instituições públicas e privadas, com equivalência de qualidade, naquelas a formação é mais barata em relação a essa.

Gráfico 19 - Inscritos por Processo Seletivo - 2005-2011



Dados extraídos do Sisprouni/2014.

Podemos perceber que a demanda⁴⁰ de inscritos por processo seletivo é bastante elevada. Em 2005 primeiro ano do programa, inscreveram-se mais de 400.000,00 estudantes. A demanda com exceção do ano de 2006 manteve um elevado ritmo de procura por esse nível de ensino via ProUni. A demanda é elevadíssima, tem períodos que supera os 700% do total de bolsas ofertadas, comprovando a distância de inclusão defendida pelos órgãos governamentais.

Levaram-se em consideração na pesquisa do órgão requisitos princípios estabelecidos no PNE 2001-2011, que incentiva o acesso através dos programas, com atenção as políticas focalizadas, ou afirmativas, que pretendem desenvolver no âmbito do ensino superior, segundo os órgãos oficiais. A equidade social da educação foi um princípio basilar, disponibilizando, nesse sentido, os percentuais para os diversos segmentos prioritários do programa, (reserva: cotas, professor, indígena,) orientados pela legislação, que segundo dados do TCU (2009) vêm sendo respeitados.

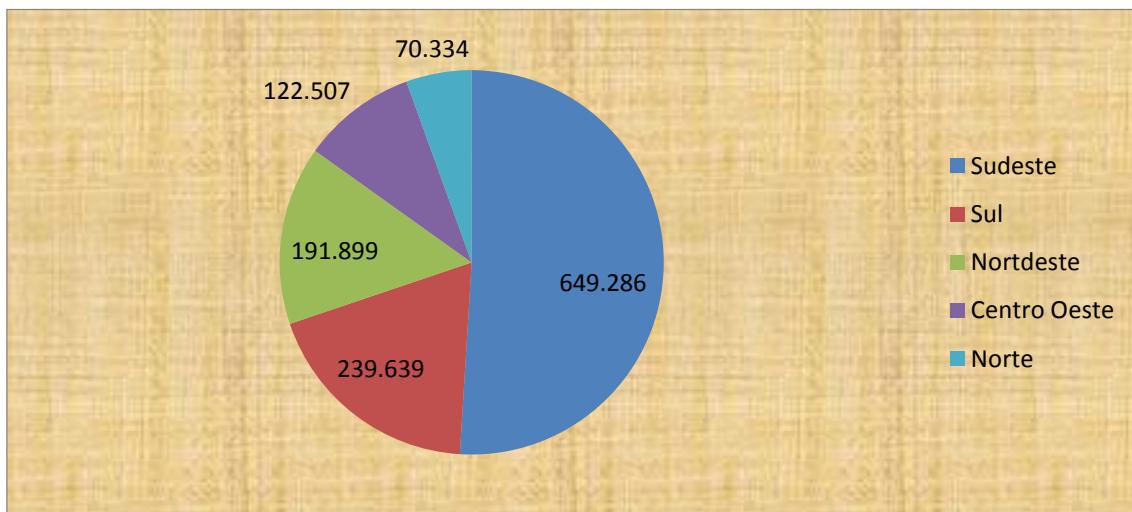
⁴⁰Essas estatísticas segundo o relatório/TCU (2009) foram levantadas com base nos indicadores considerados pelo MEC no âmbito do programa, dentre eles: O número de inscritos no processo seletivo; número de candidatos pré-selecionados em cada chamada e aprovados, por processo seletivo; número de bolsas remanescentes, modalidade de ensino e curso, número de bolsas ofertadas em relação às efetivamente ocupadas, segmentadas por instituições e respectivos campi; percentual de bolsistas beneficiados pelo programa por sexo, raça, tipo de bolsa, modalidade de ensino, categoria administrativa da IES e curso; número de pessoas com deficiência atendidas; número de bolsas concedidas a professores da educação básica pública; número de bolsistas em cursos de licenciatura; número de bolsistas contemplados com bolsa permanência, por Unidade da Federação e curso; bolsistas parciais com contratação do Fies (RALATÓRIO TCU, 2009, p. 37).

Entendemos serem esses requisitos, com algumas ressalvas⁴¹, importantes até certo ponto, na consecução das políticas educacionais, mas, sobretudo levamos em consideração o alto índice de privatização, que coloca o Brasil entre os países que mais privatizaram a educação superior, contribuindo nesse sentido, o programa, para que essa realidade se concretize largamente.

No âmbito do ensino privado existem como já colocado aqui na nossa pesquisa, três tipos de instituições privadas, as com fins lucrativos, as benéficas de assistência social e as sem fins lucrativos não benéficas, que englobam os mais de 21.000 cursos e quase 1.500.000, 00 mil bolsistas. Os bolsistas do ProUni atualmente encontram-se assim distribuídos nas referidas instituições.

Reiteramos que nesse âmbito, essas instituições-empresas abarcam 56% das bolsas destinadas aos jovens, às demais fazem parte da oferta das benéficas de assistência social e as sem fins lucrativos não benéficas.

Gráfico 21 - Oferta de Bolsas por Região de 2005 ao 1º semestre de 2013



Dados: Sisprouni/2014.

Dados do Censo/IBGE 2010 mostra que a atual população brasileira soma quase 200 milhões de pessoas. Temos uma população urbana de 160.925.792 e rural de 29.830.007 milhões de habitantes. A população do Sudeste soma 42,0% da população, com 82,1 milhões

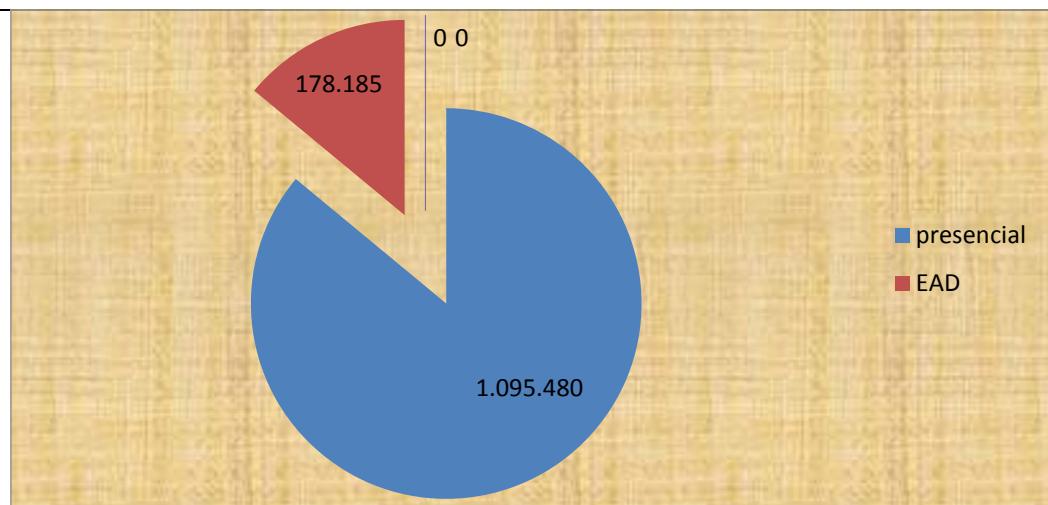
⁴¹ Discordamos do princípio da equidade, registramos que não foge ao nosso entendimento em relação aos negros o processo histórico de discriminação/opressão, no entanto, essa reflexão não tem como ser abordada agora na nossa pesquisa, pois requer outras mediações que não nos é conveniente fazê-las agora.

de habitantes, o Sul tem quase 28 milhões, o Nordeste mais de 53.000.00, o Centro Oeste tem um pouco mais de 14 milhões e o Norte tem quase 16 milhões.

Mesmo diante do contingente populacional da região sudeste, percebemos que a tendência desigual do ensino superior por região geográfica ainda é uma realidade, uma vez que a taxa de frequência líquida a estabelecimento de ensino superior, da população residente de 18 a 24 anos de idade, por grupos de idade e nível de ensino, segundo as Grandes Regiões, mostram que nas regiões Norte e Nordeste essa taxa é de apenas 10,4 %, enquanto nas demais regiões esse percentual são superiores a 16 % (dados IBGE, síntese de indicadores sociais, 2011). A região sudeste nesse contexto abrange 51% das bolsas do programa.

Notamos que essa tendência na oferta de bolsas no ProUni não é um fato inédito, pois segue reproduzindo a desigualdade na oferta nas grandes regiões brasileiras. Na oferta de educação superior ainda prevalece a desigualdade em termos de oferta do ensino superior.

Gráfico 22 - Bolsas por Modalidade de Ensino, de 2005 ao 1º semestre de 2013



Dados: Sisprouni/2014.

A educação a distância caminha hoje sob o discurso de aproveitamento das novas tecnologias, de permitir o acesso a populações rurais etc., mas o que subjaz a EaD é o saneamento de pontos frágeis na educação superior. Segundo Helene (2013), a graduação a distância cresceu de forma assustadora entre 2000 e 2010, passando de um pouco mais de seis mil vagas para 1,7 milhão. O setor privado tem mais de 97% das vagas em EaD.

O ProUni também faz parte dessa expansão, para a concessão de uma bolsa EaD os requisitos são os mesmos para bolsas presenciais. Segundo o censo do ensino superior

(2012) no período 2011-2012, as matrículas cresceram 3,1% nos cursos presenciais e 12,2% nos cursos à distância. Atualmente os cursos a distância tem uma expressiva participação nas matrículas de graduação, já ultrapassa os 15%.

Nesse contexto o ProUni já beneficiou até 2011(somente bolsas integrais) um pouco menos de 1.000.00.000 de estudantes, em 2013 (dados mais atuais) chegou a 1.273,665 bolsas de estudo, (integrais e parciais) destas, 178.185 (14%) tiveram como destino os cursos a distância, contra 1.095.480 presenciais (86%). A rigor, em 2011 esse percentual era de 12% sobre o montante das bolsas integrais ofertadas.

Percebemos que os governos vem definitivamente adotando a EaD, que no nosso entendimento prejudica o repasse do conhecimento acumulado pela humanidade, que aspectos indispensáveis a formação são tolhidos, dentre eles podemos citar: a não continuação dos estudos, as mediações próprias do ambiente universitário, os congressos, e demais atividades extremamente importante que são negligenciadas por essa metodologia, cuja formação se dá quase que integralmente em casa, impossibilitando uma formação crítica da realidade.

Ao analisar o perfil dos beneficiários, por sexo, segundo dados do Sisprouni (2014) existe uma sensível desigualdade, os homens ocupam 48%, das bolsas, enquanto as mulheres ocupam 52%, no entanto esse é um dado que não nos surpreende, visto que essa é uma tendência mundial.

Conforme dados do INEP, em âmbito mundial do total de alunos matriculados⁴² em 2005 na educação superior as mulheres representavam 55,9%. Na sociedade brasileira, esse número cai para 51,3%.

No contexto das reformas educacionais, o termo equidade tem ocorrido em todo o mundo e, particularmente, na América Latina, a partir de 1990. Na tentativa substituir o conceito de “igualdade” em documentos e na legislação, importantes na consecução das reformas educativas.

Nesse sentido, sendo referida nestes documentos como um princípio fundamental nas propostas de desenvolvimento econômico e social. Nesses termos, Saviani (1998) comprehende a equidade como um equilíbrio entre o mérito e a recompensa, questionando a

⁴² Dentre os ingressantes e concluintes, as mulheres também se destacam: das 52% que entram na universidade, 62,2% conseguem concluir, enquanto que o percentual entre os homens é de 48% de ingressantes e 37,8% de concluintes. Entre os homens há, portanto, uma evasão educacional significativa.

substituição do conceito igualdade pelo de equidade na formulação das políticas educacionais, refletindo sobre a complexidade do conceito.

Corroboramos com as postulações de Saviani, uma vez que entende que o discurso sobre a equidade possibilitaria “resolver” a contradição insuperável contida no preceito da igualdade. É fundamentada nesse conceito de equidade que o programa se insere nesse contexto, como uma política de ação afirmativa.

Para estudante autodeclarados negra⁴³, indígena ou deficiente existe reserva de vagas. Além disso, deve os candidatos atender aos critérios estabelecidos pela legislação.

A maioria da população brasileira segundo o IBGE (2010) são pardos e pretos (negros), no entanto a maioria dos jovens na faixa etária entre 18 a 24 estão excluídos do ensino superior. Os dados gerais sobre educação mostram que em 2001 apenas 10% dos jovens autodeclarados preta ou parda estavam frequentando o ensino superior, após uma década essa realidade mudou radicalmente, uma vez que em 2011 esse percentual é de 35,8 %, elevou-se mais de 300% em dez anos.

Se compararmos esses dados com os da população branca a desigualdade ainda é significante, contudo percebemos que o ProUni, para além das nossas críticas tem contribuído, pois os pardos representam 37,3% (473.976) e os pretos 12,5% (159.053 bolsas) do total de bolsas, juntos já representam 49,8 das vagas destinadas pelo programa, ou seja, metade das vagas ofertadas e preenchidas.

Dados do IBGE (síntese de indicadores sociais, 2012), registram que o percentual desses jovens negros no ensino superior distribuídos por grande regiões persistem grandes desigualdades. Se compararmos o Nordeste e o Norte com as demais regiões em todos os segmentos (raças e região), as regiões Sul, Sudeste e Centro Oeste se sobrepõem com um significativo percentual.

Os dados do Sisprouni (2014) mostram também que é destinado aos deficientes, menos de 1% das mais de um milhão de vagas. Situação similar acontece com os professores

⁴³ A seleção dos candidatos à bolsa é feita através da prova do Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM, as regras são similares aos demais candidatos, garantindo em tese a lisura e democracia na oferta das vagas. O número de bolsas destinadas aos cotistas é proporcional ao percentual de cidadãos negros, pardos e indígenas em cada Estado, de acordo com os dados do censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE.

da educação básica atualmente 10.664 professores⁴⁴. Apenas 1% do total de bolsas destinados aos professores do ensino básico estão preenchidas, um avanço, uma vez que em 2008 esse valor era de apenas 0,48% (1.448 - 1º semestre).

O percentual de bolsas oferecidos a indígenas era até o 2º semestre de 2013 1.706 que representa menos de 0,57 % do total de bolsas.

Já mostramos que a demanda por vagas no ensino superior é altíssima, entretanto ao analisarmos o número de alunos inscritos por intermédio de diferentes processos seletivos, verifica-se que há elevada quantidade de vagas que não encontram ocupantes, a “ociosidade⁴⁵” varia entre 2005(77%) e 2011 (57%) isso pode ser visto, especialmente, nas instituições privadas de Ensino Superior. Notadamente quase metade das vagas oferecidas⁴⁶ pelas instituições privadas não foram preenchidas.

Reiteramos que para Otaviano Helene (2013) geralmente as instituições solicitam um número maior de vagas do que aquele que ela está efetivamente pronta a ofertar, como forma de manobra característica do mercado financeiro, sob o pretexto de futura alteração de normas educacionais.

Demonstra, nesse sentido, não a ociosidade, mas o enorme poder do mercado educacional. Nesse sentido, assevera Helene (2013) que os dados que poderiam sugerir ociosidade, não passam de uma empreitada mercadológica, uma vez que elas não correspondem a salas de aula, professores, equipamentos, biblioteca. Sendo uma estratégia das instituições, oferecendo possibilidades aos seus potenciais clientes, revelando a legitimidade que essas instituições tem encontrado ante os órgãos públicos em coadunar e incentivar essa prática grotesca.

⁴⁴ Segundo o TCU (2009) a frequência de professores apesar de a legislação do programa ter regras que facilitam o ingresso de professores de escolas públicas, o percentual é baixo. Ainda com dados do TCU relembramos que no Brasil, existiam, em 2006, 2,9 milhões de funções docentes na educação básica das quais 22,6 mil eram ocupadas por profissionais que possuíam apenas formação fundamental completa e 795,8 mil possuíam apenas formação média completa. Mesmo estando estabelecido na Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005, que instituiu o ProUni, em seu art. 2º, inciso III, o tratamento diferenciado para os professores da rede pública de ensino que desejem cursar licenciatura, normal superior ou pedagogia destinados à formação do magistério da educação básica, liberando-os do cumprimento do critério relacionado à renda, exigido os demais bolsistas do programa, não existe é uma ocupação significativa de vagas no programa por esses profissionais.

⁴⁵ Dados: Sisprouni, 2014, e TCU/2009.

⁴⁶ Os números não são absolutos, pois segundo o MEC, esse cálculo de sobra de vagas é feito a partir do número de vagas autorizadas, com base em solicitação das instituições de ensino.

Em relação à permanência desses jovens no ensino superior, é destinada uma bolsa (bolsa Permanência⁴⁷), segundo informações que constam na página do programa (Sisprouni), este é um benefício com o valor máximo equivalente ao praticado na política federal de bolsas de iniciação científica, exclusivamente para custear as despesas educacionais dos beneficiários de bolsa integral.

Segundo relatório do TCU (2009), no que se refere à permanência do bolsista do ProUni, as ações promovidas pelo MEC, ainda são muito precárias e ineficientes diante do número de estudantes atendidos. Ao ingressar em um curso superior, mesmo sendo a mensalidade do curso gratuita, somente isto não dá condições de manutenção e continuidade dos estudos.

Entendemos até aqui que por meio do ProUni o governo adere e incentiva as estratégias mercadológicas nas IES particulares, podendo com o mesmo dinheiro criar milhares de vagas nas Instituições públicas. Esse programa faz parte das estratégias da dita Universidade Nova, meio pelo qual, o governo visa formar bacharéis interdisciplinares em grande escala, na área de Humanas, Arte, Exatas, entre outras, corrobora a síntese de indicadores sociais do IBGE 2011 com a necessidade de qualificação profissional nos termos da Universidade Nova.

Nesse sentido traz dados colhidos pela OCDE, os quais confirma a vulnerabilidade dos jovens Em 2001. Para a OCDE, segundo o IBGE, indica-se uma melhora no acesso à educação. No início da década de vigência do PNE 2001-2011, 70% dos jovens de 18 a 24 anos de idade apresentavam 4,2 a 11,5 anos de estudo, enquanto no final do período essa média situou-se na faixa de 6,3 a 12,8 anos de estudo.

Entretanto, na análise realizada, a média de anos de estudo por quintos do rendimento familiar per capita, mesmo na faixa etária de maior escolaridade (18 a 24 anos de idade), as desigualdades escolares ainda persistem e são significativas, mostrando que o sistema educacional mantém a desigualdade.

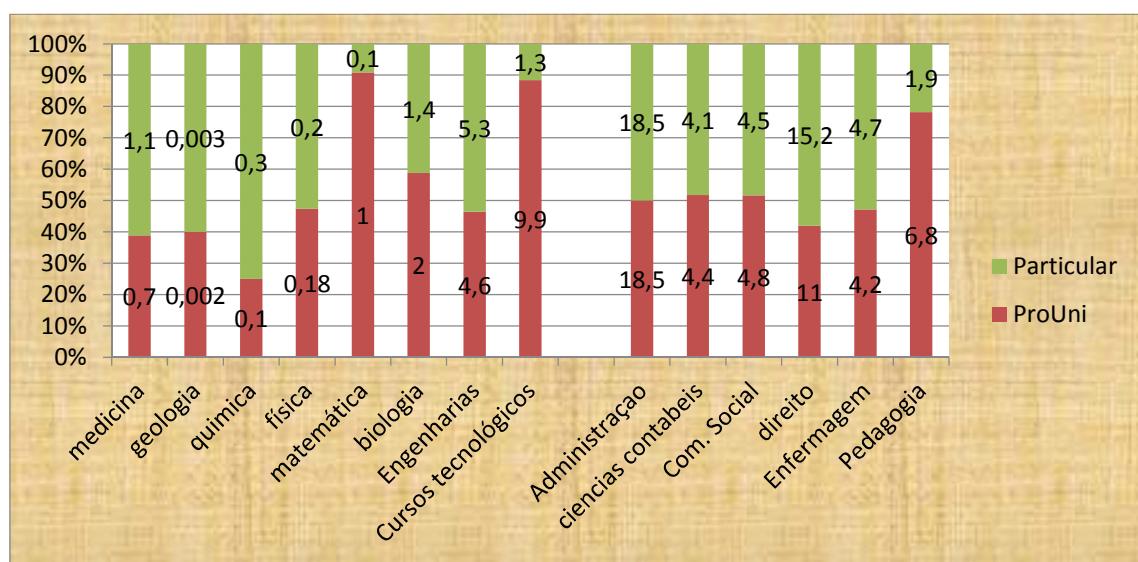
Constatou-se também que o quinto inferior possuía uma média de anos de estudo, em 2011, nesse sentido, ligeiramente abaixo do valor calculado para o total dos jovens de 18 a

⁴⁷ A Bolsa Permanência destina-se a estudantes com bolsa integral em utilização do ProUni, matriculados em cursos presenciais com no mínimo 6 (seis) semestres de duração e cuja carga horária média seja igual ou superior a 6 (seis) horas diárias de aula, de acordo com os dados cadastrados pelas instituições de ensino junto ao MEC. O valor da Bolsa Permanência é definido em edital publicado pela Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação (Sisprouni, 2014).

24 anos de idade. Em linhas gerais, o abandono nessa faixa etária é segundo a pesquisa de 26,6, mulher e 37,9 homens.

Portanto as desigualdades da educação formal são enormes, contingentes com elevadas diferenças educacionais mantêm o círculo vicioso, quanto maior for a escolarização maior os salários auferidos. Nesse contexto é patente que a educação sistematizada vem servindo para a manutenção dessa desigualdade, incrementando políticas educacionais para pobres e ricos flagrantemente distintas.

Gráfico 23 - Distribuição dos Alunos nos Cursos Prioritários e nos mais frequentados no FIES/Portaria Nº 2, de outubro e 2008 - FIES e PROUNI



Dados: Sisprouni e TCU/2009.

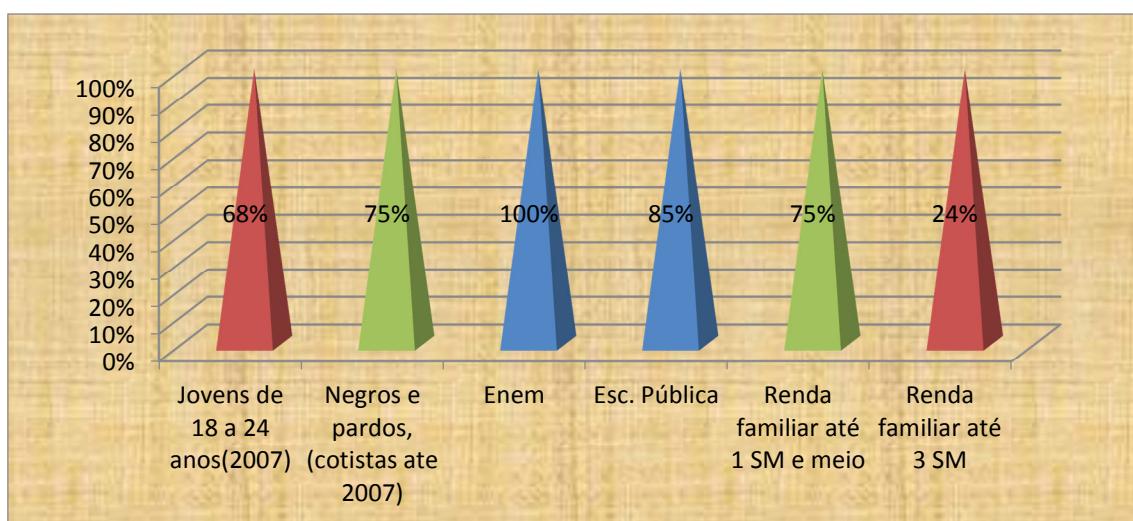
As prioridades e a distribuição por curso de bolsas do ProUni pelo MEC (Portaria Normativa nº 2/2008), foram normatizadas mesmo sem ter estudos sobre as profissões mais necessárias para contribuir com o desenvolvimento do país. No que foi possível observar, esses cursos, se agrupados e comparados com os seis cursos mais procurados no ProUni, não atingem por volta de 39% do percentual de alunos matriculados nos cursos mais procurados no programa.

Nesse sentido, observou-se que a frequência de alunos beneficiários do ProUni nos cursos superiores definidos como prioritários e nos que são mais frequentados nos dois programas (ProUni e Fies) segue a mesma tendência de todos os alunos que ingressam no ensino superior privado por todas as formas. Entendemos que a baixa ocupação dos cursos prioritários por alunos do programa se relaciona ao desinteresse dos alunos em cursá-los e o

desinteresse das instituições privadas de ensino superior em oferecê-los, uma vez que não existe procura.

Ao analisar a distribuição dos bolsistas do ProUni por cursos, por meio da utilização de dados extraídos do Sisprouni e do TCU (2009), atualizados até o primeiro semestre de 2011, verifica-se que os cursos mais procurados são administração (18,5%) direito (11%), pedagogia (6,8%), enfermagem (4,2%), comunicação social (4,8%) e ciências contábeis (4,4%), dos alunos. Os alunos matriculados nesses seis cursos somam 49,7% do total de bolsistas do ProUni.

Gráfico 24 - Perfil Estudante ProUni - Anos Diversos



Dados: TCU/2009 e Sisprouni, 2014.

Os jovens de 18 a 24 anos ocupam 68% do total de vagas preenchidas, o que na nossa análise persegue os objetivos do programa. Como já mostramos, o programa reserva parte das bolsas a estudantes portadores de deficiência, estudantes negros (pretos e pardos) ou indígenas, na mesma proporção destas raças na população de cada estado brasileiro.

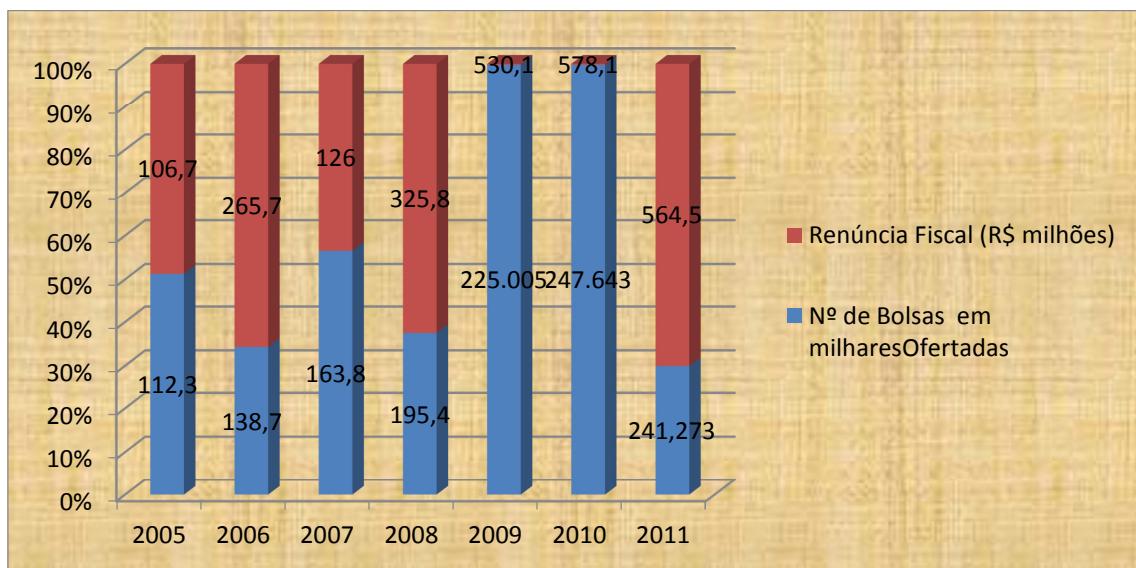
Das bolsas ofertadas no ProUni até 1º/2008, 32% foram preenchidas por pretos, pardos ou indígenas. Essas etnias preencheram 18,7% da oferta de bolsas para a ampla concorrência. Quando considerada a reserva de cotas, o percentual de ocupação das vagas pelos negros é bem superior.

A totalidade dos estudantes tem acesso por meio do ENEM, 85% são oriundos de escolas públicas, 75% tem renda de até um salário mínimo e meio, ou seja, são bolsistas integrais e 24% têm rendimentos de até três salários mínimos.

Os benefícios para os jovens existem, mesmo que limitados, no entanto não só para estudantes, como também para as faculdades e Universidades privadas. Algo que para poderia ser ensejado pelo sistema público é realizado por instituições privadas mercantis, precarizando a formação universitária, num contexto de crise profunda do capital.

Quanto à isenção fiscal decorrente do PROUNI, esta é prevista dispensando quatro tributos, a incidência desses tributos varia conforme a categoria institucional de cada IES. Isso diversifica os valores da isenção fiscal, afinal o valor da renúncia dependerá do nível de adesão e do tipo de instituição que vier a participar do Programa.

Gráfico 25 - Bolsas de Estudo Ofertadas e Renúncia Fiscal - ProUni - 2005-2011



Fonte: Jornal de Londrina-Gazeta do povo, (MEC e Receita Federal/2014).

O ProUni, como já dito, oferece às instituições de ensino superior que aderem ao programa, isenção total do Imposto de Renda de Pessoa Jurídica (IRPJ), Contribuição Social sobre Lucro Líquido(CSLL), Programa de Integração Social (PIS)e Contribuição para o Financiamento da Seguridade Social (Cofins) durante a vigência do termo de adesão, sobre o lucro e as receita decorrentes das atividades de ensino superior.

A renúncia fiscal pelo que podemos observar engendrou e continua a possibilitar um lucro exorbitante para os empresários, os valores são crescentes, com exceção apenas do

ano de 2007. De 2005-2006 o valor da renúncia quase triplica. De 2008 em diante a renúncia se eleva e mantém um ritmo acelerado. A isenção fiscal gerada pela renúncia dos tributos, como podemos observar não é um montante desprezível.

A folha de São Paulo em publicação de agosto de 2013 informa que desde a criação do programa em 2005, instituições privadas de ensino superior deixaram de pagar 3,97 bilhões em tributos federais, somente por meio do ProUni. Não temos nenhuma dúvida, visto a exposição e análise dos dados do programa, que vem contribuindo sobremaneira para o acesso, mas, sobretudo se alinha aos princípios do neoliberalismo, aprofundando a privatização da educação, financiado pelo próprio Estado brasileiro. Corrobora com o nosso entendimento Carvalho (2005), quando ressalta que esse formato de arrecadação faz com que as finanças públicas sofram como impacto principal, a redução potencial da receita tributária.

Defendemos que o discurso em troca de renúncia fiscal surge acompanhado pela retórica de justiça social e de inclusão das camadas sociais menos favorecidas, o que é extremamente relevante, no entanto, tal discurso encobre a pressão das associações representativas dos interesses do segmento privado, justificada não alto grau de vagas ociosas, mas, sobretudo pelo poder de barganha que tem esse setor junto ao governo. A partir dos programas vem redesenhandando uma nova realidade, sobretudo para o setor empresarial do ensino superior. Em entrevista ao jornal Correio da Cidadania, vejamos o que diz Leher (2004), sobre o real propósito do programa.

O ProUni é uma operação de salvamento para o setor privado. As grandes empresas educacionais, que atendem as elites, não têm muito interesse no programa – não querem oferecer vagas para alunos de baixo poder aquisitivo que sequer vão poder pagar 50% das bolsas. No entanto, as instituições de menor qualidade, que contam com um alto índice de inadimplência, isso é uma espécie de bôia de salvação num setor que vive uma crise profunda. ProUni é um mecanismo, uma modalidade de parceria público-privada, que repassa recursos públicos às instituições particulares. Essa aprovação da MP se dá num contexto em que as Universidades públicas e as escolas públicas de um modo geral vivem um momento de muita dificuldade.

A nossos ver, o foco da política do governo vem privilegiar Instituições privadas de ensino superior, quando deveria investir no setor público, garantindo o acesso a curso de qualidade aos estudantes de baixa renda. De acordo com estudos da Associação Nacional dos Dirigentes de Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES/2006), os gastos com o ProUni seriam suficientes para criar 1 milhão e 200 mil novas vagas na Universidade pública, levando em consideração que com R\$ 1 bilhão é possível criar 400 mil novas vagas no ensino público.

Para Martins Souto⁴⁸ (2008), faz-se necessário questionar a quantidade de vagas que poderiam ser criadas nas Universidades públicas com o dinheiro que foi anistiado do crédito educativo (R\$ 1,5 bilhão) e da renúncia fiscal das filantrópicas (R\$ 700,00). A somatória desse montante tem um total de R\$ 2,2 bilhões. Segundo a estudiosa é interessante destacar que o orçamento de todas as Universidades federais é de R\$ 5,5 bilhões.

Almeida⁴⁹ (2014) questiona os absurdos incentivos públicos à inclusão de estudantes de baixa renda em faculdades e Universidades privadas, que ofertam ensino que denomina de "pasteurizado". Para ele o ProUni criou milionários em troca de má qualidade na educação construído para suprir a baixa oferta de vagas em Universidades públicas, refletindo diretamente no modelo e na qualidade do ensino universitário brasileiro.

Nesse sentido corroboramos com Leher e com o sociólogo Wilson Almeida que o programa ajudou a consolidar um modelo de ensino superior que prioriza o lucro em detrimento da qualidade. Nesse sentido vem-se reestruturando as instituições, por meio de fundos de investimentos, seja reduzindo custos, e demais medidas que influenciam na qualidade.

Ademais, a respeito do controle do programa, em auditoria⁵⁰ realizada pelo TCU (2009) detectaram-se indícios de irregularidade em mais de 30 mil bolsas, cerca de 8% do total de 385 mil beneficiário no período. Destes, mais de mil bolsistas eram proprietários de veículos novos, mesmo com as regras da legislação.

Quanto à qualidade do programa, informações do TCU (2009), dão conta de milhares de cursos não avaliados e milhares com nota insuficiente, demonstra que existe ainda uma significativa desarticulação no programa. No entanto é um programa que vem demonstrando êxito em oferecer uma formação pós-média, na medida em que tem possibilitado o acesso a jovens de baixa renda ao ensino superior, algo que para nós poderia ser efetivado por meio das instituições públicas existentes, por meio da ampliação dos campis, corpo docente e administrativo.

⁴⁸ Em artigo denominado: Sua cabeça agora é minha: uma crítica ao argumento neoliberal sobre o ProUni, publicado na revista Trabalho Necessário.

⁴⁹ Em recente entrevista a revista Carta Capital, edição de 2014, o Sociólogo Wilson de Almeida/USP.

⁵⁰ As irregularidades, alcançam cerca de 0,6% dos beneficiários de bolsas integrais, dados detectada por auditores do TCU ao cruzarem a lista de beneficiários do ProUni com os cadastros do RENAVAM. Desde 2010 o MEC vem tentando viabilizar melhor as informações prestadas pelos candidatos, inclusive cruzando dados das IES públicas federais com dados do programa na tentativa de controlar o programa de acordo com as regras em voga.

Defendemos que, por detrás do discurso de democratização do ensino superior, existe é a necessidade efetiva de salvar as instituições privadas, dos déficits previdenciários e inseri-los no mercado financeiro, se alinhando, nesse sentido aos ditames das políticas neoliberais, no construto da fase atual de acumulação privada de lucros, tendência do capital internacionalizado, uma vez que coloca a educação na trama do capital em sua crise estrutural.

5.3 FIES: OS GANHOS EMPRESARIAIS ALINHADOS NA CONSECUÇÃO DAS METAS DO PNE 2001-2011

O Fies é uma política de acesso e permanência, alinhada aos parâmetros e metas do Plano Nacional de Educação, que vem desde o seu início contribuindo para que o aluno se mantenha no ensino superior, com vistas ao cumprimento mesmo que parcial do PNE. Para mostrar com mais clareza o seu efetivo impacto na mercantilização da educação superior, reunimos dados Fies referentes ao número de contrato, número de ingressos, número de matrículas em cursos de graduação presencial privada e o total de contratos de 2001 a 2011, dentre outros.

Os dados foram analisados com base nos relatórios de gestão do exercício de 2001 a 2012, apresentados aos órgãos de controle interno e externo como prestação de contas ordinárias anual, nos termos do art.70 da Constituição Federal, elaborado segundo as disposições normativas do TCU. Nesses termos segue alguns dados centrais para compreender a colaboração do programa em relação o acesso e à permanência, que no plano mais geral demonstra uma consentânea participação no cenário de privatização do ensino superior no Brasil.

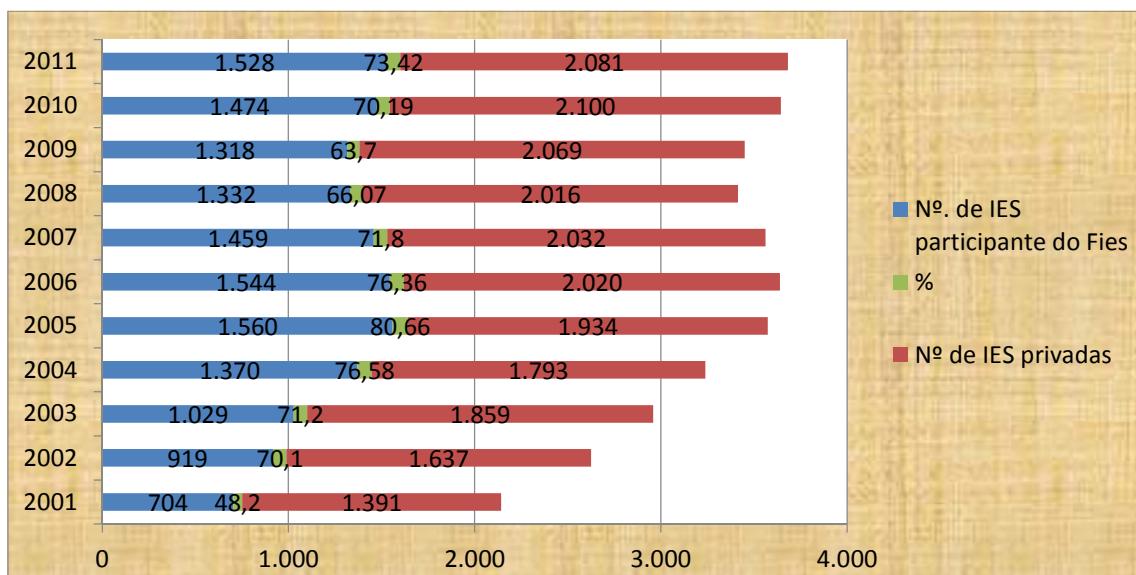
O Fies possui dupla face, além de financiar cursos superiores para estudantes, tem a incumbência de combater o grande débito previdenciário existente das instituições de ensino superior privadas. Nesse contexto a Secretaria do Tesouro Nacional – STN cabe à emissão dos Certificados Financeiros do Tesouro – Série E (CFT-E) mediante solicitação do Fies. Os títulos são utilizados prioritariamente para pagamento de contribuições previdenciárias e de quaisquer tributos administrados pela Secretaria da Receita Federal do Brasil, sendo que, havendo recursos disponíveis, o remanescente pode ser recomprado pelo agente operador (RELATÓRIO DE GESTÃO FIES, 2012).

Nesses termos, as entidades mantenedoras de instituições de ensino superior (agentes financeiros) contabilizavam ao final de 2011 quase 1.000 entidades que possuíam adesão ao Fies, permitindo que mais de 600 mil estudantes fossem financiados pelo Fundo.

Segundo informações do relatório, as novas regras para adesão de entidades mantenedoras ao Fies, implementadas a partir da edição da Lei nº 12.202, de 14 de janeiro de 2010, tornaram o financiamento estudantil mais atraente, tanto para os estudantes, quanto para as mantenedoras de instituição de ensino superior participantes do Programa.

Segue abaixo os dados do Fundo de financiamento estudantil, iniciamos pelo total de instituições vinculadas ao programa.

Gráfico 26 - Número de IES Participantes - 2001-2011

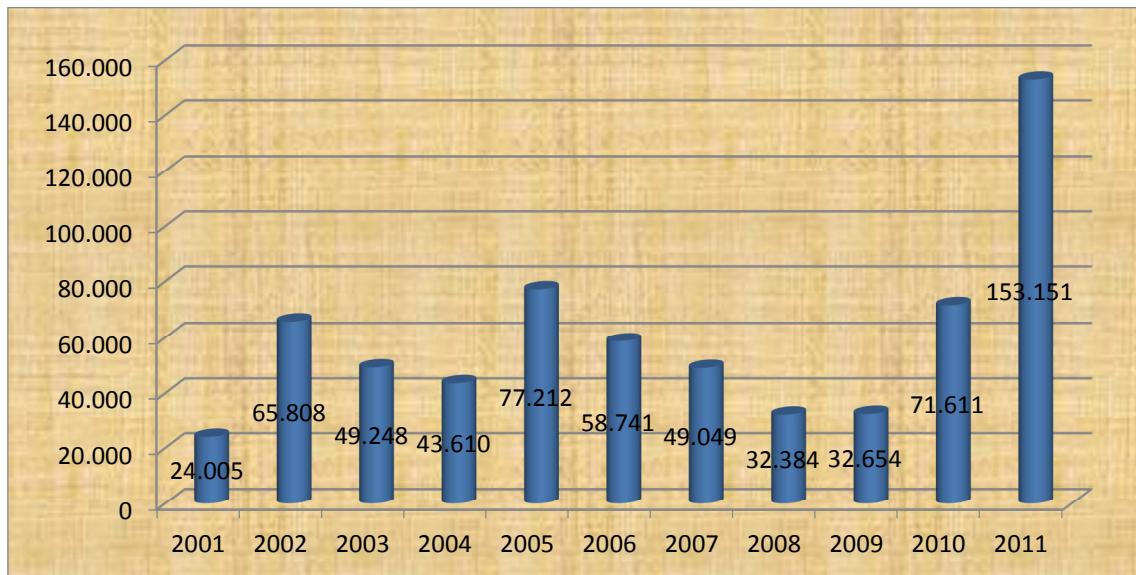


Dados: Relatório de gestão do Fies, 2012 e censos do ensino superior de 2001 a 2011.

Como podemos observar nos últimos dez anos o número de instituições privadas cresceu assustadoramente no Brasil, de 2001 a 2003 foi criada quase uma instituição por dia. Em 2001 tínhamos 704 IES, foram criadas em 2002, 215 IES, chegando a 919 no período de um ano. Em 2003, ano seguinte foram criadas mais 110 instituições mostrando a clara intenção de manter o ensino superior não universitário atrelado ao mercado. Nos demais anos essa realidade não foi diferente, apenas o ritmo foi um pouco mais lento. O percentual de adesão dessas instituições ao programa é altíssimo, apenas em 2001 esse índice é mais brando, nos demais existe uma efetiva e real privatização do ensino superior, a adesão em praticamente todos os anos, é superior a 70 %, em 2005 chegou a estar vinculada ao programa 80 de cada 100 dessas instituições, (cerca de 80%).

Atualmente já existem 863 mantenedoras participantes, dessas, com adesão ao Fundo de Garantia de Operações de Crédito Educativo FGEDUC: 148 (17%), as IES com adesão já chegam a 350 (25%).

Gráfico 27 - Número de Contratos do FIES - 2001-2011



Dados: Sisfies,2014 e TCU/2009.

Em 2001, o total de contratos foi praticamente insignificante, a partir de 2002 essa realidade mudou radicalmente, houve um forte incremento no número de contratos, evoluiu quase três vezes, tendo como referência os contratos de 2001. Esse ritmo não se manteve, com quedas nos dois anos seguintes. Em linhas gerais, observamos um crescimento variado, em 2004 a oferta aumentou 3,45, em 2005 esse valor foi para 5,73, em 2006 4,14, em 2007 3,3, em 2008 2,13, em 2009 2,41. Os anos finais de vigência do PNE o número de contrato cresceu significativamente, uma vez que, em 2010, cerca de 76 mil novos estudantes foram beneficiados.

Os dados são reveladores, após a desburocratização do programa e a baixa dos juros o número de contratos cresceu freneticamente. De 1999 – 2009 foram firmados 600 mil, de 2010 – 2013 1,1 milhão de contratos formalizados (Inep/2014, baseado em Dados da Caixa e Sisfies).

Dos fatos, nos chama atenção não somente a variação no crescimento de 2001 a 2009, mas, sobretudo a grande evolução em 2010, e aos 10,5% de graduandos que temos em 2011 financiados pelo programa.

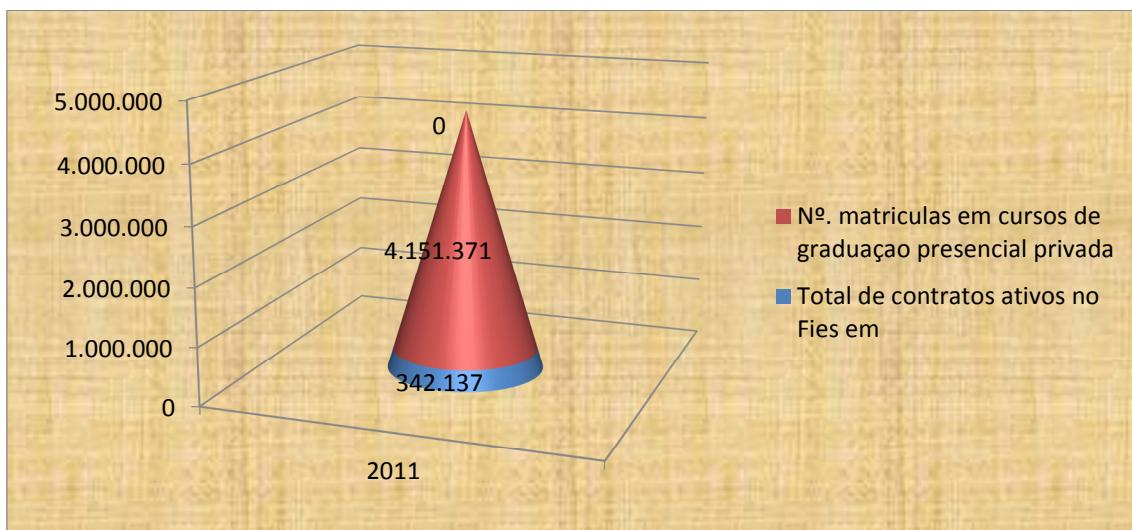
A nossos ver, essa evolução se deve as metas gerais do Programa Brasil Universitário alinhado ao PNE e PDE e as modificações na legislação e agentes operadores do programa. Desde o início da gestão do FNDE como agente operador do Fies em 2010, quando as condições do financiamento foram reformuladas – reduzindo os juros para 3,4% a.a., ampliando os prazos de carência e de pagamento e criando o Fundo de Garantia de Operações de Crédito Educativo (FGEDUC), o qual dispensa a exigência de fiador para estudantes de menor renda.

Segundo o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação-FNDE (2014), dos contratos formalizados em 2012, cerca de 198 mil foram contratados com garantia do Fundo de Garantia de Operações de Crédito Educativo - FGEDUC⁵¹, representando mais de 53% do total, assegurando o acesso ao ensino superior aos estudantes de menor renda, e sobretudo o que não está esboçado no relatório, a certeza de que se o estudante não conseguir pagar, o Estado arcará com a dívida, assegurando as condições para que as IES privadas adentrem ao mercado de ensino.

No total, 249,2 mil estudantes contam com a garantia do FGEDUC, correspondendo a aproximadamente 42% da quantidade de financiados pelo Fies entre 2010 e 2012 que estão matriculados em cerca de 800 instituições de ensino superior que efetuaram adesão ao Fundo, (FNDE 2014).

⁵¹ É o Fundo de Garantia de Operações de Crédito Educativo, também conhecido como Fundo Garantidor. É uma opção para os estudantes que gostariam de aderir ao **Fies**, mas encontram dificuldades em conseguir fiador. O Fundo garantidor só pode ser recorrido pelos seguintes estudantes Matriculado em curso de licenciatura com renda familiar mensal per capita de até um salário mínimo e meio, Bolsista parcial do ProUni que opte pela inscrição no Fies no mesmo curso em que possui a bolsa, Sisfies, 2014.

Gráfico 28 - Número de Matrículas em Cursos de Graduação Presencial Privada e o Total de Contratos Ativos em 2011



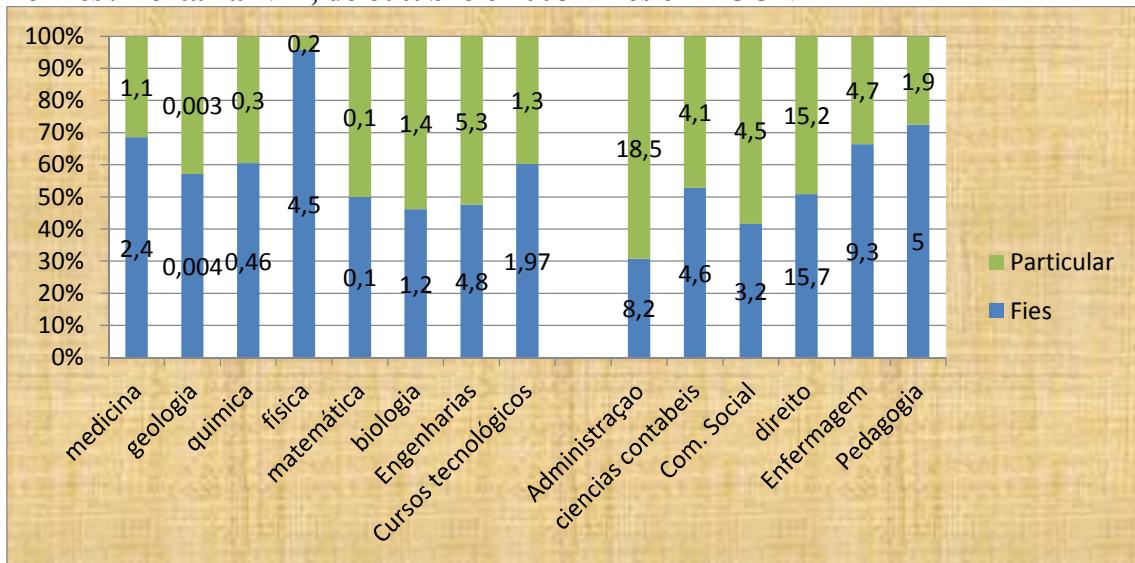
Dados: TCU/2009.

O Fies financiava em 2011, 10,5 % da graduação em instituições privadas. Dos mais de quatro milhões de matrículas o Fies não representa um percentual significativo, uma vez que sua vigência já supera uma década.

Os cursos que devem prioritariamente ser financiados pelo programa são os que constam na Portaria Normativa nº 2, de 31 de outubro de 2008, que trata do Fies, são: licenciatura em Química, Física, Matemática e Biologia, graduação em engenharia medicina e geologia e cursos tecnológicos, os mesmos podem ter financiamento de até 75% dos encargos pelos estudantes.

Ao analisar esses dados no gráfico seguinte, chegamos a algumas constatações.

Gráfico 29 - Distribuição dos Alunos nos Cursos Prioritários e nos mais Frequentados no Fies / Portaria N° 2, de outubro e 2008 - Fies e PROUNI



Dados TCU/2009.

O que notamos foi uma dissonância no que está estabelecido na portaria⁵² nº. 1, uma vez que foi constatado pelo TCU que as matrículas se concentram nas áreas enfatizadas no gráfico acima.

Se agrupados e comparados com os seis cursos mais procurados no ProUni e os seis mais procurados no Fies, percebemos que somando o percentual de todos, não atingem sequer a metade do percentual de alunos matriculados nos cursos mais procurados em cada programa.

Os cursos definidos como prioritários no Fies chegam a mais de 280, no ProUni o número⁵³ de cursos priorizados é um pouco mais elevado, chegando a 314. Após análise feita pelo TCU em 2009, observou-se que a frequência de alunos beneficiários dos programas ProUni e Fies nos cursos superiores definidos como prioritários e nos que são mais frequentados nos dois programas segue a mesma tendência de todos os alunos que ingressam no ensino superior privado por todas as formas.

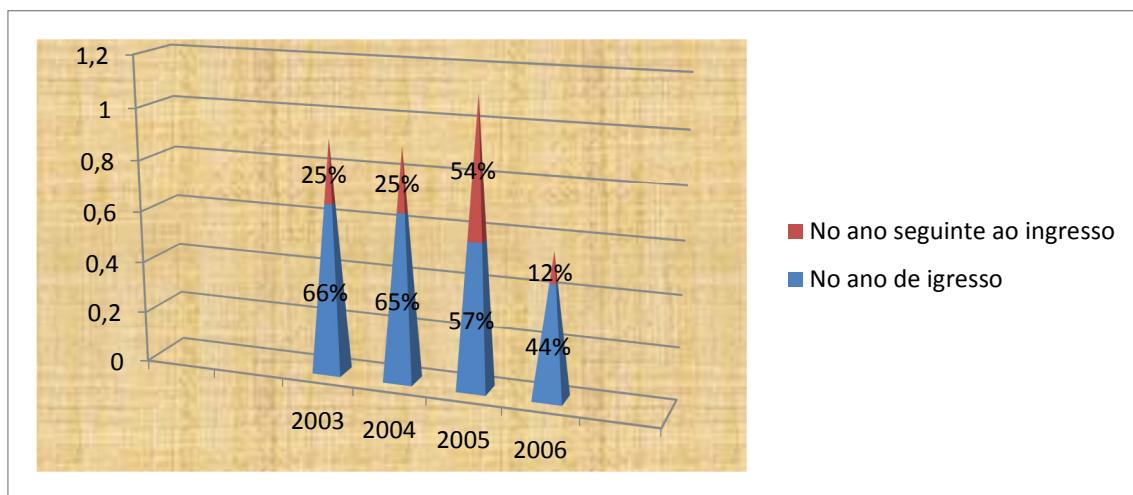
Desse modo, segundo o TCU (2009), podemos entender e concluir que a baixa ocupação dos cursos prioritários por alunos ProUni e Fies deve-se a dois fenômenos, quais sejam: o desinteresse dos alunos em cursá-los e o desinteresse das instituições privadas de

⁵² Revogado pela Portaria Normativa MEC nº 1, de 22 de janeiro de 2010.

⁵³ A equipe de auditoria utilizou os dados da Sinopse da Educação Superior (2006) para apurar o total de ingressos de alunos em instituições particulares de ensino no ano de 2006, a fim de comparar esses dados com os ingressos de alunos no ProUni e no Fies, TCU/ 2009.

ensino superior em oferecê-los. Certamente por não ser lucrativo para as IES privadas-mercantis.

Gráfico 30 - Contratos Firmados no Fies no Ano de Entrada dos Estudantes e no Ano Seguinte, em Relação ao Número de Contratos do Ano



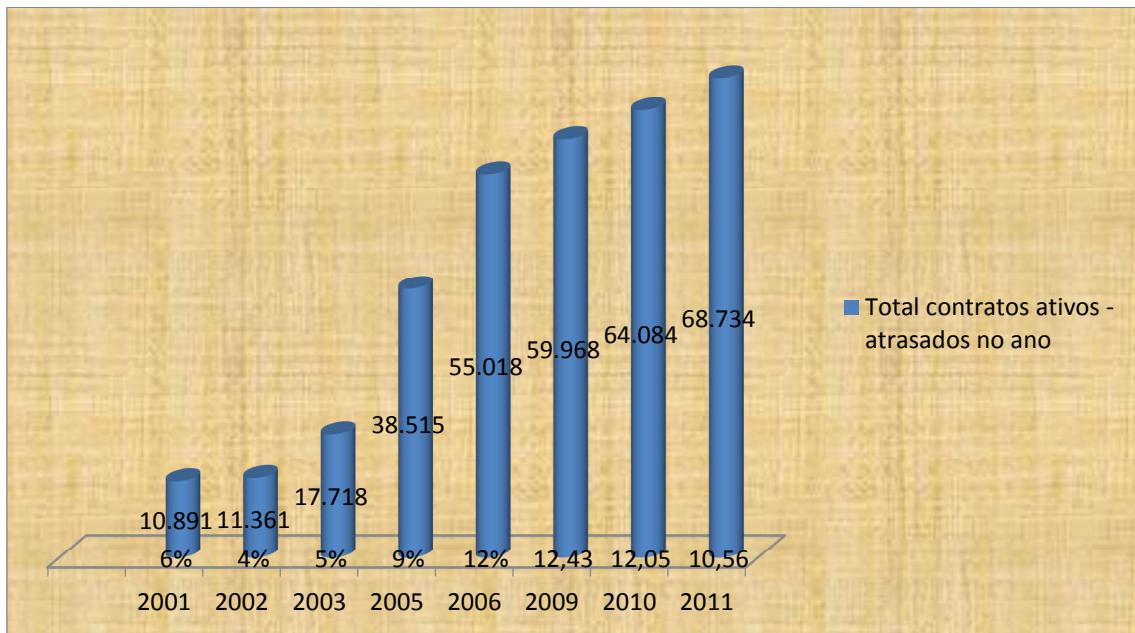
Dados: TCU/2009.

Existe uma significativa queda no percentual de contratos assinados até o segundo semestre de curso, verificada a partir de 2006, ocorreu possivelmente pela implementação do ProUni, que captou parte da população com renda per capita abaixo de 3 salários mínimos e sobretudo pela incapacidade do jovem pobre pagar um curso superior.

De fato, há todo um incentivo para que o estudante elegível para o ProUni prefira esse programa, em detrimento do Fies, uma vez que não precisará fazer qualquer resarcimento futuro às instituições, sendo o pagamento feito diretamente pelo Estado máximo para o capital e sua frenética acumulação.

Esta política educacional do ProUni, que permite o acesso do aluno pobre à Universidade, no caso o ensino superior privado, mediante o subsídio do Estado, em termos políticos expressa a democratização da Universidade, em que todos estaria tendo o direito. Todavia, essa política, assim como o Fies, alimenta a mercantilização da educação superior, uma vez que o locus é a empresa privada de ensino.

Gráfico 31 - Taxa de Inadimplência do Fies por Ano de Contratação (Mais 360 Dias de Inadimplência)



Dados: Relatório de Gestão do Exercício de 2012 - FIES

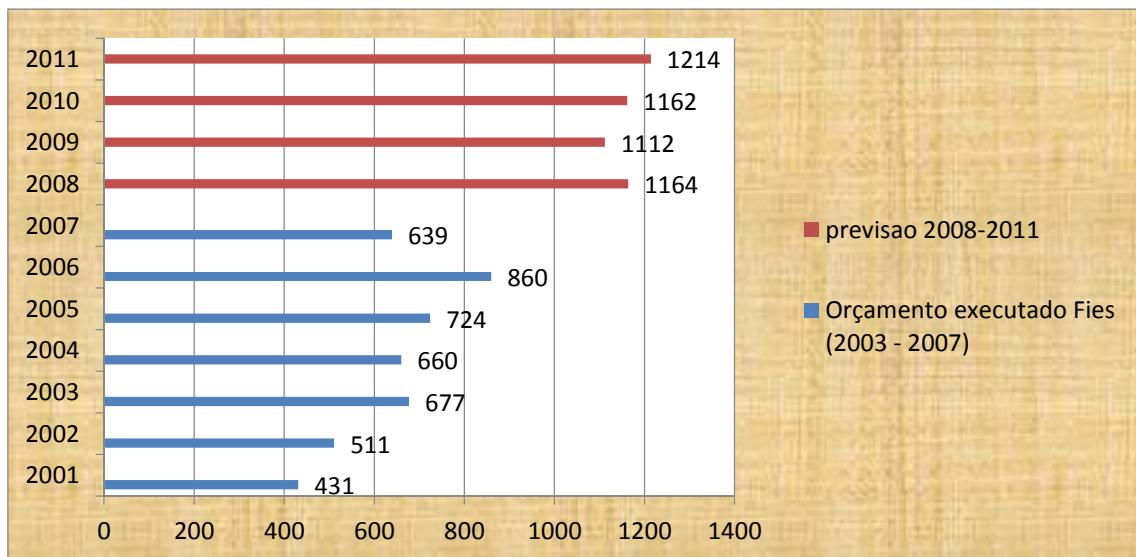
No final de 2001 o valor total dos saldos devedores dos contratos eram, segundo informações do relatório de gestão R\$ 935.029.583,33 (novecentos e trinta e cinco milhões, vinte e nove mil, quinhentos e oitenta e três reais e trinta e três centavos), totalizando 150.677 contratos ativos. A percentagem de contratos em atrasos chegou a 12,43 % em 2009, 12,5% em 2010 e 10,56 % em 2011.

O perfil dos beneficiários do fies também foi objeto de breve análise na nossa pesquisa, os dados são do TCU (2009). Como podemos observar da análise do órgão, o percentual de mulheres é de 59%, algo que segue a lógica mundial, que sempre teve mais mulheres do que homens nos bancos universitários. Os brancos somam 50 % do total, dado que mais uma vez ratifica a desigualdade racial, uma vez que mais de 50% da população brasileira se declara negra (pretos e pardos). Os bolsistas do Fies são quase selecionados através do ENEM, que vem se mostrando ser um processo seletivo alinhado aos objetivos supra das políticas educacionais, de ser porta aberta para a mercadorização do ensino de terceiro grau.

Aspecto relevante está no fato da grande maioria dos bolsistas do programa, 75% serem oriundos da escola pública, o que nos diz que a classe trabalhadora está pagando a educação duas vezes, uma vez que esse direito que fora transmutado em serviço já está

incluído nos impostos que pagamos dia a dia. Basta apenas perceber o percentual de alunos cuja renda familiar não excede um salário mínimo e meio, que é de 50 % dos estudantes. A faixa etária que tem mais representatividade são os jovens de 18 a 24 anos, dados que demonstram o alinhamento do programa a meta principal do PNE, qual seja: incluir os jovens nessa faixa etária no ensino superior precarizado.

Gráfico 32 - Evolução da Execução Orçamentária do Fies 2003-2007 e Previsão Orçamentária 2008-2011



Dados: relatórios de Gestão Financeira do Exercício de 2001, 2002, 2003, e TCU/2009.

A breve análise dos aspectos financeiros e orçamentários do Fies⁵⁴, demonstrada no relatório de gestão financeira (2001), está registrado que somente em 2001 os repasses do Fies às mantenedoras somaram um montante 431.761.284,84 (quatrocentos e trinta e um milhões, setecentos e sessenta e um mil, duzentos e oitenta e quatro reais e oitenta e quatro centavos). Segundo o relatório de gestão, um ano depois, dos certificados provenientes da carteira do fies foram repassados as mantenedoras o valor correspondente a R\$ 53.428.297,70

⁵⁴ O pagamento do financiamento é feito as IES da seguinte forma: O Fies, efetua o pagamento das IES (Instituições de Ensino Superior) através dos CFT-E (Certificado Financeiro do Tesouro - Série E), título público federal remunerado pelo IGP-M (Índice de Preços de Mercado). Os CFT-E vinculados ao FIES podem ser utilizados exclusivamente para quitação de obrigações junto ao INSS. O crédito estará disponível em nome da Mantenedora na data programada para acesso à página no SIFES, que permite o acesso para o recolhimento ao INSS, relativo à competência. Conforme determina a Lei nº 10.260, de 12.07.2001, o crédito oriundo do FIES é feito em títulos da dívida pública - Certificados Financeiros do Tesouro Série E - CFT-E. Os títulos são custodiados na Central de Custódia e de Liquidação Financeira de Títulos - CETIP, em nome da CAIXA ECONOMICA FEDERAL, que detém a sub-custódia na qualidade de agente operador do FIES. O repasse financeiro é realizado, mensalmente, em nome da Mantenedora, na proporção de 1/6 do valor apurado no sistema que administra os financiamentos aos estudantes. O valor a ser repassado será proporcional à semestralidade, ou seja, a Mantenedora terá direito a receber a parcela de 1/6 relativa aos meses anteriores. (Dados sifes/2014).

(cinquenta e três milhões quatrocentos e vinte e oito mil, duzentos e noventa e sete reais e setenta centavos).

Podemos perceber que até 2007 foi executado com fies 4.510.00.00.00(quatro bilhões e quinhentos e dois milhões de reais) e as previsões orçamentárias a partir de 2008, ultrapassam um bilhão de reais anual, demonstrando os altos investimentos estatais no setor privado, inserindo o ensino na lógica do ensino superior não universitário.

Devido as constantes revezes na operacionalização do Fies, buscamos dados mais sobre o seu andamento, nesse sentido as informações mais recentes segundo o jornalista Paulo Saldanha (2015)⁵⁵, dão conta de que as ações de grandes grupos educacionais dispararam na Bolsa de Valores de São Paulo- BOVESPA, após o governo federal voltar atrás em uma alteração que impactava os pagamentos às empresas dos valores do Financiamento Estudantil (Fies).

O governo segue cedendo às pressões dos empresários da educação, publicando portaria que limita só ao ano de 2015 as regras que restringiam os pagamentos do Fies a oito parcelas no ano. Os grupos pediam alteração da medida, que provocava forte impacto no fluxo de caixa das empresas. Ainda segundo Saldanha até as 12h06 do dia 23 de Fevereiro do corrente ano a Kroton havia subido 7,93% e a Estácio, 7,14% na bolsa.

Constantemente observamos o governo empenhado em incentivar o ensino superior privado, indo nesse sentido, de encontro à pressão das empresas. Afirma também o jornalista que em 2014, o Fies custou R\$ 13,4 bilhões aos cofres públicos. Além das novas regras de pagamentos⁵⁶ – cujo efeito só valerá, agora, neste ano -, o governo passou a exigir nota mínima no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) dos alunos que queiram aderir ao financiamento, por meio da portaria normativa nº2, de 20 de fevereiro de 2015, o governo também estabeleceu que critérios de qualidade que também irão ser levados em conta para o financiamento.

⁵⁵ Reportagem divulgada no portal de notícias de São Paulo: o Estadão, em 23 de Fevereiro de 2015. Disponível em: <http://educacao.estadao.com.br/blogs/paulo-saldana/mec-altera-regras-de-pagamento-do-fies-e-acoes-de-empresa-educacionais-disparam/>

⁵⁶ Em dezembro do ano passado, o Ministério da Educação mudou as regras do Fies, passando a exigir nota mínima de 450 pontos no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) para o candidato interessado. Passou também a exigir para atendimento pleno de pedidos de contrato uma nota máxima do curso nos indicadores de qualidade do MEC. E ainda limitou o reajuste das mensalidades em 6,4%, contra esse reajuste existe ações na justiça, no sentido de coagir o governo a aceitar reajustes superiores ao estabelecido. Disponível em: <http://g1.globo.com/educacao/noticia/2015/03/dilma-admite-erro-ao-deixar-controle-do-fies-para-faculdades-particulares.html>.

Nesses termos, podemos afirmar que como diz Leher (2014) além do ProUni existe uma outra boia de salvação destinado as instituições privadas- o Fies, que vem privilegiando essas instituições embasados num discurso ideológico, que carrega em si a intenção de esfacelar o tripé da Universidade, incentivando um ensino que atende o impulso lucrativo dos grandes empresário do setor e rebaixando a formação do trabalhado, que na ausência do setor público adere a essas políticas mercantis.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo da premissa defendida por I. Mészáros que vivenciamos uma crise estrutural do capital, no final do século XX e início do século XXI, cujo papel do Estado é configurado, sobretudo na política de gestão de otimização dos recursos das políticas sociais, mas, que mesmo dentro dos limites impostos pelo capital, a educação, em todos os níveis, apresenta um papel central em diversos aspectos, desde a sua função ideológica de preparar um novo trabalhador, como também de ser o agente responsável na promoção da redução da pobreza e desigualdades socioeconômicas dos países pobres.

Na compreensão que o ensino superior tem uma estratégia específica na sociabilidade do capital, em seu processo de acumulação do capital, através de uma força de trabalho capacitada, destacamos que as reformas no ensino superior no Brasil, impostas na contemporaneidade, estão atreladas as diretrizes do Banco Mundial, voltadas a superação da crise do capital, adotadas pela nova ordem neoliberal, sobretudo, nos países economicamente desfavorecidos.

Ao longo da nossa pesquisa, buscamos o apoio de autores, na análise do ensino superior, desde a sua gênese, as principais reformas brasileiras e, por fim, destacando, como foco da nossa investigação, duas políticas definidas como de democratização do ensino superior no Brasil, o Fundo de financiamento do ensino superior - Fies (1999) e o Programa Universidade para Todos - ProUni (2005) no contexto da execução do Plano Nacional de Educação, PNE 2001-2011, tomando como pressuposto que estas políticas tem um viés economicista, expressado na expansão do ensino superior privado.

Em linhas gerais entendemos que as reformas educacionais, em destaque as relacionadas ao ensino superior, caminham sob o férreo comando dos organismos internacionais, onde as economias pobres continuam aderindo aos pactos e acordos

delimitados nas conferências para esse subsistema de ensino, vem ganhando em decorrência disso, uma nova face, adequada a sua transformação em mecanismos de captação de recursos, a gosto do empresariamento. Formando e fornecendo uma massa de jovens minimamente qualificados ao mercado em constante transformação, engrossando as fileiras daqueles que buscam se inserir num mercado flexibilizado e mutante com competências adequadas ao momento histórico do capital.

Observamos que os pressupostos esboçados nas conferências de Paris(1998) e Bolonha (1999), vem influenciando a educação a educação brasileira, percebidas na consecução de metas e objetivos do PNE 2001-2011 nesse contexto de reforma, que viabilizou na educação brasileira, em especial o ensino superior uma reestruturação que se alinha aos lineamentos do Estado Brasileiro, reformado em 1995, e que se consolida com a LDB de 1996, atendendo fielmente essas diretrizes.

A partir da década de 1990, a legislação federal por meio dos Decretos, portarias e outros instrumentos, concebidos sob inspiração neoliberal e influência efetiva do Banco Mundial, estabelece a dissociabilidade entre ensino e pesquisa, e demais ações que oportunizam o prosseguimento da contrarreforma do ensino superior, mesmo que como diz alguns estudiosos do assunto “a conta gotas”, forçando a Universidade e o ensino superior no Brasil a se adequarem as diretrizes internacionais.

As mais de 30 metas que constam no PNE (2011-2011), especificamente para o ensino superior, sobretudo as que se referem ao financiamento desse nível de ensino foram vetadas, empurrando o Brasil para a lógica do desenvolvimento endógeno, cumprindo os comandos dos países centrais de capital, os quais reservaram para o Brasil no contexto de mundialização do capital o ajustamento dos setores mais lucrativos para o capital.

Da análise realizada, constatamos que a principal meta do PNE – 2001-2011, para o ensino superior, qual seja: elevar para 30% a taxa de frequência líquida, que em 2001 era de apenas 9% não foi alcançada, mesmo com as ações do ProUni, Fies, REUNI e UAB - EaD.

Temos atualmente mais de 22 milhões⁵⁷ de jovens entre 18 e 24 anos, e uma taxa de abandono médio entre as mulheres de 26,6 %, entre os homens esse percentual chega a 37,9%. Numa década, os avanços nessa faixa etária, apresentou um tênuo crescimento, uma

⁵⁷ http://reuni.mec.gov.br/images/stories/pdf/apresentacoes/financiamento_ensino.pdf

vez que em 2001, a média de anos de estudo dos jovens de 18 a 24 anos de idade era 7,9 passando para 9,6 em 2011, (SÍNTESE DE INDICADORES SOCIAIS, IBGE/2011).

Infelizmente, grande parte dos brasileiros não tem acesso à educação. Segundo dados da última Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) de 2012, 18 milhões de pessoas entre 15 e 24 anos estão fora da escola e 1,8 milhão não cursam o ensino médio. Esse número representa 17,9% do total de talentos no Brasil. Entre 18 e 24 anos, fase internacionalmente adequada de ingressar no ensino superior, mais de 14,6 milhões não estudam; ou seja, 64,8% do total nesta faixa etária.

A falta de frequência a escola também reflete na busca por um trabalho. Segundo pesquisas realizadas pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), a taxa de desemprego entre os jovens de 18 a 24 anos, em 2013, foi de 17,21%. Os motivos são diversos: a falta de domínio da língua portuguesa, de ferramentas de informática e postura inadequada, competência aprendidas no contato com educadores.

Contudo, a proporção de jovens de 18 a 24 anos de idade que possuíam 11 anos ou mais de estudo completo na época da implantação do Plano Nacional de Educação aumentou substancialmente, passando de 33,7% para 54,1%.

Outro dado ratifica o crescimento da escolaridade, mas ao mesmo tempo denuncia a persistência das desigualdades, visto a análise da média de anos de estudo por quintos do rendimento familiar per capita, mesmo na faixa etária de maior escolaridade (18 a 24 anos de idade), ainda persistem. Pois o quinto inferior possuía uma média de anos de estudo, em 2011, ligeiramente abaixo do valor calculado para o total dos jovens de 18 a 24 anos de idade dez anos antes.

Com base nos dados do Instituto compreendemos que o aumento geral da escolaridade para a faixa etária de 18 a 24 anos não beneficiou a todos igualmente, mas contribuiu para a tendência geral de queda das desigualdades educacionais relativas à conclusão do ensino médio. O crescimento de jovens com ensino médio que faziam parte do quinto mais pobre chegou em 2011 a 201% em comparação com a elevação de 19% para os jovens que faziam parte do quinto mais rico.

Considerados os índices crescentes, contudo, chegamos a 2011 com apenas 14,6 do percentual de jovens de 18 a 24 anos estudando no ensino superior. A matrícula em 2011 de jovens nessa faixa etária não chegou nem a metade do almejado na meta, demonstrando

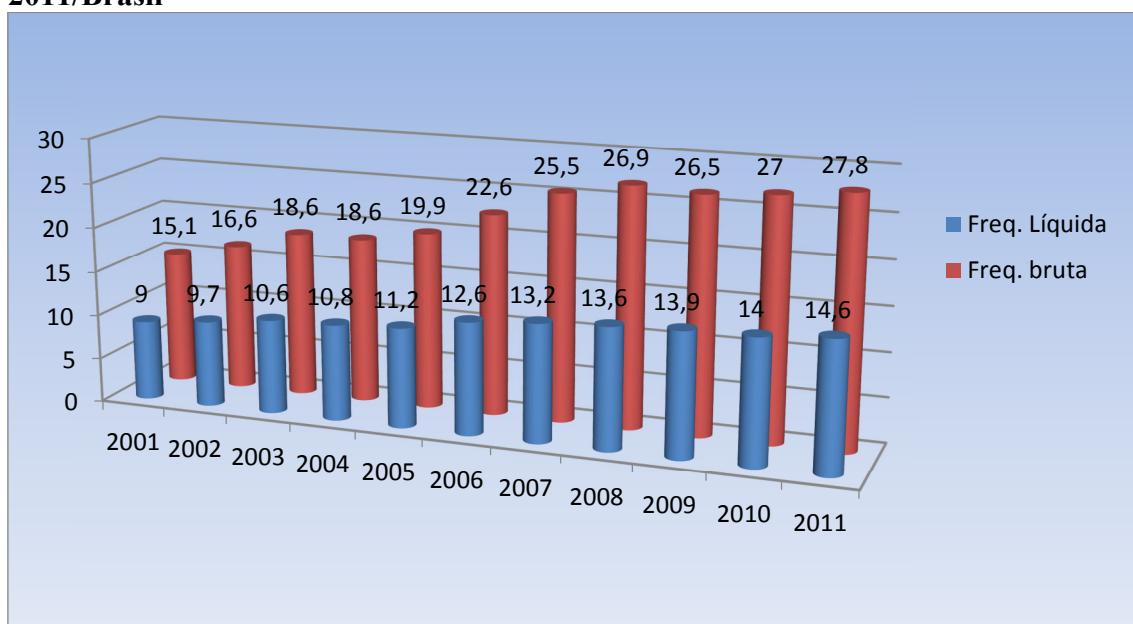
que é necessário ações mais efetivas nessa área. Atualmente, segundo dados da Pesquisa nacional por amostra de domicílios (Pnad/2012), mostra que 18 milhões de pessoas entre 15 e 24 anos estão fora da escola e 1,8 milhão não cursam o ensino médio, ou seja, 17,9% do total de jovens. Entre 18 e 24 anos, fase de ingressar em uma Universidade, mais de 64,8% do total nesta faixa etária não adentraram em cursos superiores. Dos 35,2 % que estudam apenas 14,6% ingressaram no ensino superior.

Segundo o IPEA (2010) esse cenário tem sérias consequências na busca por um trabalho. O instituto informa que a taxa de desemprego entre os jovens de 18 a 24 anos, em 2013, foi de 17,21%. Os motivos são diversos: a ausência de domínio da língua portuguesa, das novas tecnologias, postura inadequada, competência aprendidas no contato com educadores.

Para o IBGE (2012) a taxa média de abandono escolar precoce entre os jovens de 18 a 24 anos nos 27 países membros da União Europeia, foi de 13,5% em 2012. No Brasil em 2011, o abandono escolar precoce atingia cerca de metade dos jovens de 18 a 24 anos de idade pertencente ao quinto mais pobre (50,9%), enquanto no quinto mais rico essa proporção era de apenas 9,8 %.

Ainda segundo a pesquisa o Brasil ainda possui uma taxa média de abandono escolar precoce, quase três vezes maior do que os países europeus, sendo que sua incidência é significativamente maior entre os homens.

Gráfico 33 - A Taxa e Frequência Bruta e Líquida ao Educação Superior – 2001-2011/Brasil



Dados: síntese de indicadores sociais-IBGE 2011 E INEP/2011 e TCU/2009.

A avaliação do PNE 2011-2011 aqui esboçada evidencia a ausência de cumprimento das metas. As responsabilidades concretas são de todos os entes públicos sendo os estados, o Distrito Federal e os municípios corresponsáveis pelos compromissos do Plano.

Os percentuais ao longo desses dez anos nos levam a questionar e compreender que verdade é que de cada 100 alunos nessa faixa etária de idade, apenas 14,6 cursam algum curso. Crescendo nesse período um pouco mais de 5 pontos percentuais. Ou seja, dos mais de 20 milhões de jovens nessa faixa etária apenas esse percentual frequenta esse nível de ensino. Fica registrada aqui, a vulnerabilidade que lhes é peculiar, uma vez que a taxa de desistência em cursar seja um curso superior ou o ensino médio é significativa nos dois gêneros. Podemos ainda constatar por meio de dados fornecidos pelo TCU (2009), que os motivos para o abandono no ensino superior, na maioria dos casos se referem ao fator financeiro, ou seja, a impossibilidade de arcar com o ônus necessário.

A dura realidade é que chegamos ao final da década com mais de 80% de jovens nessa faixa etária (18 a 24 anos) fora da Universidade, (taxa líquida, considerando os jovens nessa faixa etária que não concluíram o ensino fundamental e médio) idade considerada adequada no contexto internacional. Considerando todas as idades temos em 2011, 27,8 % de jovens no ensino superior.

De acordo com o IPEA (2010) até 1999, a taxa de frequência bruta foi contínua e manteve-se constante até 2003, quando começou a cair, atualmente esse percentual é de 28,7 (censo do ensino superior 2013/INEP⁵⁸). A taxa de frequência líquida tem apresentado um crescimento ininterrupto ao longo desse período. Em 2009, apenas 14,4% dos jovens, estava na educação superior, o que representa uma parcela mínima da população. De acordo ainda com o órgão, é provável que o aumento da frequência líquida seja um dos efeitos da política de ampliação do acesso ao ensino superior.

Detectamos ainda na nossa pesquisa a persistência de enormes desigualdades sociais no tocante ao acesso e à permanência no nível de ensino superior, segue sendo um desafio a ser enfrentado. As taxas tanto líquidas quanto bruta revelam uma situação crítica mesmo para os padrões da América Latina (IBGE/PNAD, 2009; IESALC/UNESCO, 2007).

⁵⁸ Nesse mesmo censo a líquida é de 15,1 %, e a bruta é de 28,7%.

Essa é a realidade mesmo depois do intenso crescimento da matrícula ocorrido nos últimos dez anos.

Essa nova reorganização do sistema, vale reiterar que caminha sob o discurso e a prática dos governos, desde FHC, seguem a rigor, a orientação da racionalidade assentada no pressuposto administrativo-eficientista do Estado, onde basta promover alguns ajustes, mediante reformas institucionais, para o país encontrar o caminho da modernização e do desenvolvimento e deixar pra trás, finalmente, todos os problemas estruturais, restabelecendo de vez a justiça social e a — dignidade do cidadão brasileiro.

A reforma do Estado viabilizou toda essa mudança, calcada na alardeada como dizia Bresser Pereira (2005), administração pública moderna, racional e eficiente, que busca resultados, qualidade e produtividade — em favor do cidadão-cliente nos termos da globalização. Nesse sentido, a orientação da autogestão de qualidade vem sendo incorporada e assumida pelas instituições de ensino.

Os rebatimentos dessas orientações sobre a educação arregimentou os desdobramentos da reforma, que, podemos hoje amargamente perceber, com mais rigor, nas ações do Fies e ProUni que vem imprimindo essa lógica privatista-mercantil. Em 2011, ano final do PNE contabilizava-se ativamente cerca de 342.137 de contratos Fies ativos, nessa mesma esteira, o ProUni já tinha concedido mais 1.200,00,00 bolsas, o que demonstra vertiginosamente a opção em privilegiar o setor privado nos termos demandados para a posição do Brasil no acordo com a OIT e a importância dos programas no contexto de privatização.

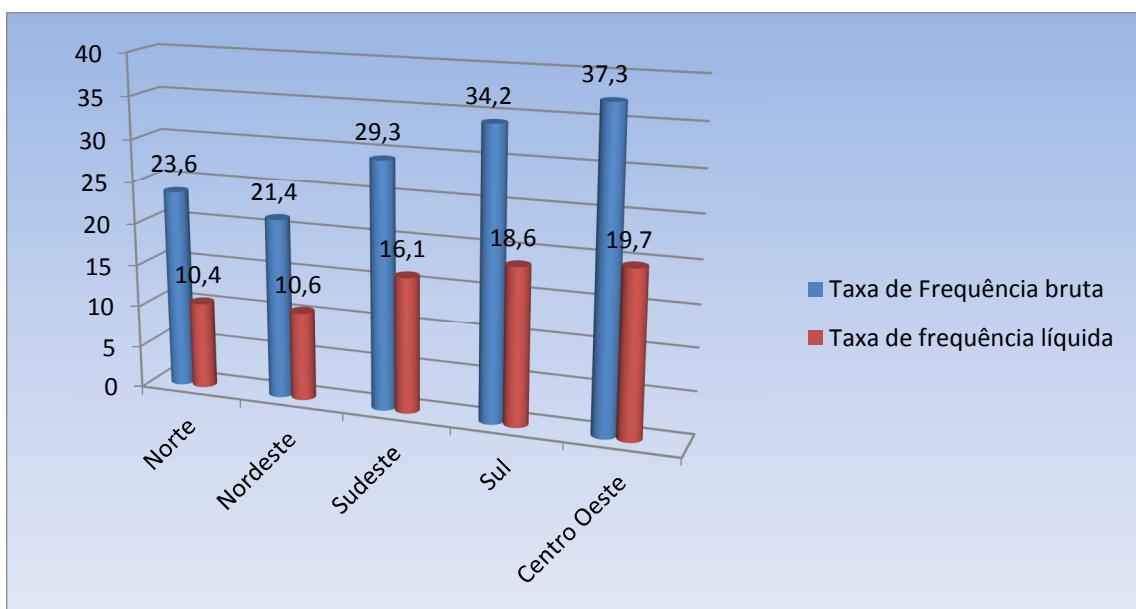
O gasto com o ProUni da sua criação até 2011 são abusivos, somam mais de dois bilhões e meio de reais, montante suficiente para viabilizar a criação de milhares de vagas nas Universidades Públicas. Com o Fies esse valor é muito superior, sobretudo a partir de 2009, com a desburocratização e com o FEGEDUC em 2010. Bilhões anuais vêm sendo alocados para suprir as demandas dos dois programas, sem contar os recursos destinados às mantenedoras e as isenções das instituições filantrópicas.

Apesar do crescimento do acesso à educação superior, o aspecto regional ainda demonstra significativas desigualdade, se mantendo ao longo da década. Nesses termos, regiões apresentando no ano de 2008, menos de 10% de acesso dos jovens ao ensino superior, como é o caso do Norte e Nordeste brasileiro que chegaram a apenas 9,9% e 8,2%,

respectivamente e outras com acesso próximo a 20%, como é o caso da região Sul com taxa de 18,6%. (CNE, 2010).

Nem mesmo nas regiões economicamente mais desenvolvidas, que apresentam número de IES e de matrículas mais elevadas, as metas foram atingidas. Nessa direção, o projeto de Lei do novo Plano Nacional de Educação (2011- 2020). Diante da diagnosticada realidade propõe-se a elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% e a taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos, até 2020.

Gráfico 34 - Taxa Bruta e Líquida de Frequência ao Ensino Superior por Regiões/Brasil



DADOS: INEP/IBGE/PNAD, 2011.

Em linhas gerais é perceptível que a priorização das políticas públicas para a redução da pobreza, tem sido a bandeira levantada no Brasil, sob as orientações do Banco Mundial, uma vez que atribui ao ensino superior brasileiro o completo favorecimento as classes dominantes, imprimindo nas suas recomendações a sua ideologia de que para países pobres, o ensino superior é supérfluo e desnecessário, ou seja, que estes países deveriam se ater a universalização do ensino básico. Todavia, contraditoriamente, incentiva o mercado privado do ensino superior, com auxílio governamental.

Nesse contexto as grandes regiões Brasileiras mantêm em grande parte as desigualdades também no ensino superior, e nenhuma delas alcançou a meta estabelecida pelo PNE 2011-2011. Nesse sentido, dados do censo do ensino superior de 2011, Considerando a

população de jovens entre 18 e 24 anos, revela que ainda persistem profundas desigualdades regionais como podemos perceber nas informações gráficas.

Em relação à etnia, percebemos o aumento de estudantes negros nas Universidades. O número de negros (soma de pretos e pardos, pela metodologia do IBGE) na educação superior mais do quadruplicou no período de 1997 a 2011. Se considerarmos a população com idade entre 18 e 24 anos, a proporção de jovens negros passa de 4% em 1997 para 19,8% em 2011. As bolsas do ProUni tem um percentual de 50 % ocupados por negros, o que demonstra um significativo avanço.

De acordo com o documento denominado, Cadernos do Grupo Estratégico de Análise da Educação Superior no Brasil -GEA59 (2012, p.06) cerca de 80% dos jovens negros ainda não têm acesso ao ensino superior. Os debates sobre as políticas de ações afirmativas⁶⁰ e sobre a necessidade de políticas públicas voltadas para a inclusão social dos negros devem ser estendidos, segundo reflexões do documento, antes mesmo da entrada na Universidade.

Em relação o percentual de indígenas e professores que estudam por meio do ProUni e do Fies, destacamos que esse percentual para os primeiros não chega a 0,5 % e para os segundos esse valor já chega a 1% das bolsas. É importante destacar que segundo o caderno do GEA (2012, p.07) no Norte do país, onde se concentra a maioria da população indígena (53,3%), das doze Universidades públicas na região, apenas três adotam cotas específicas para o ingresso de índios.

Os mais de 6.739.689 de matrículas no ensino superior em 2011 (INEP 2011), abrange diversos subsistemas de ensino. O subsistema não universitário é um exemplo tácito, uma vez que vem crescendo veementemente, aumentou 51% no número de matrículas nos últimos quatro anos.

De acordo com o Censo do ensino superior (2012), os cursos tecnológicos chegaram a 5.969 no país, desses, 1.117 em instituições públicas e 4.852 em instituições privadas. Ainda de acordo com o censo, em 2012, foram 189.035 concluintes da modalidade no Brasil.

⁵⁹Grupo Estratégico de Análise da Educação Superior no Brasil. Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais/Brasil. Diretor é Pablo Gentili.

⁶⁰A reserva de vagas a população negra é regulada pela Lei no 12.711, de 29 de agosto de 2012.

Nessa mesma esteira, o ensino superior à distância se apresenta como um mecanismo mais expressivo para essa forte expansão do ensino privado. Entre os anos de 2011 e 2012, as matrículas avançaram 12,2% nos cursos à distância. Desse modo, os cursos de EaD já representam mais de 15% do total de matrículas em graduação. Cerca de 72% desses alunos estão em Universidades, os centros universitários detêm 23%. A maioria dos matriculados em EaD (40,4%) cursa licenciatura. Já os de bacharelados são 32,3% e tecnólogos, 27,3% (INEP 2012).

Por meio da ampliação de Universidades Federais⁶¹, do REUNI e da EaD, possibilitou-se a criação de milhares de vagas. Dados mais recentes do Censo do ensino superior de 2012 aponta duas tendências no perfil dos universitários brasileiros. Cerca de 55,5% dos matriculados no ensino superior são formados pelo sexo feminino. Do total de 7,04 milhões de estudantes desse nível, em 2012, 63% estudam no período noturno. Uma possível explicação é o fato da maioria trabalhar durante o dia para conseguir bancar as mensalidades.

Quando olhamos a quantidade de universitários por região do país, dos mais de 7 milhões de alunos, na região Norte temos 546.503, já no Nordeste 1.434.825, no Sudeste 3.226.248, no Sul 1.163.671 e no Centro-Oeste são 666.441 alunos. Ingressam 2.747.089 alunos em todo Brasil, sendo 196.562 (7,2% do total) no Norte; 496.562 no Nordeste (18,1%); 1.339.159 no Sudeste (48,8%); 443.207 no Sul (16,1%); e 271.599 no Centro-Oeste (9,9%), (censo ensino superior, 2012/INEP).

Enquanto isso, nesse mesmo período, o número de concluintes é de 1.050.413 universitários, sendo 79.361 na região Norte, 7,5% do total; 171.151 no Nordeste (16,3%); 518.448 no Sudeste (49,4%); 180.620 no Sul (17,2%); 99.833 no Centro-Oeste (9,5%).

Apesar de todo esse processo dito de inclusão, que entendemos ser precária, não temos efetivamente uma democratização e nem massificação do ensino superior, visto que a maioria da população em idade de cursar uma faculdade está fora da Universidade.

Como discutido na nossa pesquisa, os cursos prioritários segundo orientações do MEC, são os menos procurados pelos estudantes dos dois programas. Os cursos mais frequentados são: Administração (16,8%), Direito (7,3%), Comunicação Social (6,2%), Informática (5,2%), Engenharias (5,1%) e Pedagogia (4,2%).

⁶¹ Segundo o secretário executivo do MEC - Luiz Cláudio Costa, em entrevista concedida a TV Brasil, em 26/01/2014 no programa Espaço Público, no governo Lula foram criadas 14 Universidade Federais e no governo Dilma Rousseff mais 4 IES.

No caso do curso da pedagogia, é preocupante esta falta de motivação, uma vez que esta é responsável pela educação inicial do estudante. Atribuímos que este fato deve-se a crescente desvalorização da profissão do professor, que além dos salários baixos, não tem estrutura de trabalho e, lhes são atribuído muitas funções e responsabilidades, o impedindo de exercer com dignidade a sua profissão de docência.

Ademais sobre o controle e avaliação dos programas destacamos o SINAES como qualificador da expansão supervisão e avaliação dos programas que utiliza critérios específicos para a avaliação das instituições e do desempenho dos estudantes, regras estendidas a todas as instituições públicas e privadas.

Esse crescimento tão alardeado não vem de graça, está sendo feito a custas da mercantilização/privatização da educação superior. Segundo Helene (2013) o Brasil está entre os três países que tem o ensino superior mais privatizado, consequência da ausência e retração do sistema público.

No contexto internacional continuamos em situação vexatória, posição corroborada pelos estudos da OCDE (2011/ 2012), pois, apesar da ampliação dos gastos com educação, o Brasil ainda ocupa a 15º posição em gastos totais com educação, um percentual de 5,7 do PIB. Já dados do INEP consideram esse valor um pouco mais elevado, cerca de 6,1 do PIB.

Nesses termos o percentual total que se investe é inferior a da média de 6,23% no contexto da média dos países da OCDE. No nível básico os membros da OCDE investem prioritariamente 4% do PIB de seus países, no caso brasileiro, isso representa 4,23%, mais do que a média da OCDE, diz o estudo, considerando somente o nível básico.

Ainda com estudos da organização, esboçados em recente relatório – Education at a Glance 2014 – Olhar sobre a Educação, aponta que o Brasil hoje destina mais do seu Produto Interno Bruto (PIB) para educação do que os países ricos. De acordo com o relatório, em 2011, 19% de todo o gasto público do Brasil foi destinado para a educação. A média da OCDE é de 13%. Esse gasto público total em educação representou 5,7 % do PIB, enquanto a média da OCDE é de 5,6%.

Apesar do investimento brasileiro ser aproximar da média dos países da OCDE, o país ocupa o 55º lugar – de um total de 65⁶² – no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – PISA, ou seja, os “consideráveis” investimentos não necessariamente acompanham, proporcionalmente, uma melhora no desempenho dos estudantes.

Lembramos ainda, que a forma de análise brasileira dos dados educacionais, falseia a realidade, consequentemente os dados citados pela OCDE estão envolto nas estratégias brasileiras de omitir os reais gastos com a educação.

Finalizamos destacando a ideologização das políticas neoliberais presentes no ProUni e Fies, ou qualquer outra que aqui podemos aludir, que passa a concepção de democratização do ensino superior, enquanto, na realidade produz exclusão, ao priorizar as IES privada como via de acesso da classe trabalhadora. Ademais, também constatamos que a lógica do público no privado vem sendo imposto ao ensino superior, abrindo espaço para a intensa mercantilização da educação no Brasil. Como ilustramos, por meio do ProUni e Fies, sendo amplamente aclamada como políticas de universalização do Ensino Superior no Brasil.

A nosso ver esse discurso de ‘Universidade para todos’, esconde a natureza da pesquisa, extensão e ensino, pilares de uma Universidade, em detrimento a simples ensino de terceiro grau, em que a quantidade subordina a qualidade, tendo em vista a crescente expansão de faculdades particulares, em todos os cantos do Brasil, na virada do século XXI. A política de financiamento em foco – ProUni e Fies atende as recomendações dos organismos internacionais em relação a educação, que elege como parâmetro de acesso, a democratização, a elevação da quantidade de alunos por professores, a quantidade de horas-aulas, centrada no pragmatismo e demais “quantidades” que demonstram a relação custo-benefício, e torna a qualidade um assunto obsoleto.

A direção do ensino superior sob o controle de organismos internacionais tem demonstrado a cruel lógica privatista, precária e implacável estendida às sociedades pobres, como forma de formar as futuras gerações em instituições não universitária, desprovidas de reflexões urgentes e necessárias, incrementando sobremaneira um ensino pobre, destinado à classe trabalhadora.

Em suma, as políticas de financiamento atuais de acesso ao ensino superior incentivam a ampliação do número de vagas na educação superior, contribuindo para um

⁶² http://www.oecd.org/pisa/pisa_dados_de_2012.

maior acesso dos jovens à educação superior, no entanto percebemos uma ampla mercantilização do ensino superior no Brasil, que nada tem de democrático, mas sim a satisfação dos ecos do capital em crise, pois como diz Roberto Leher (2004) este aspecto antidemocrático está no fato de que estudantes de classes populares devam ter um ensino de baixa qualidade.

Diante de uma forte reorganização desse âmbito de ensino, pontuando nesse sentido, que uma efetiva democratização do ensino superior deve, e, é urgentemente necessária, entretanto discordamos da forma que vem sendo priorizada, sobretudo em instituições não universitárias, fortalecendo a lógica mercantil e para piorar ainda com dinheiro público.

Nesses termos, defendemos que esse processo deve ser realizado através de instituições públicas, uma vez que os investimentos no setor privado denunciam que existem recursos disponíveis para isto ser feito, e colocamos por terra o mito de que não existem recursos. Estamos certos ainda, de que, segue esse sistema da educação sendo um campo em constante transformação e, portanto passível de oportunas e necessárias pesquisas.

Constatamos que as políticas de financiamento de acesso ao ensino superior, cujo carro chefe são ilustradas pelo Fies e o ProUni, se apresentam como de relevante ação política na transformação social de propiciar a redução da pobreza e a sustentabilidade econômica. Expressado no lema de uma ‘Universidade para Todos’, o programa reforça os vínculos com a economia de mercado, ao representar a lógica mercantil e gerencial consolidada pelas reformas do ensino superior, que secundarizou a o conhecimento acumulado pela humanidade, ao negar o trabalho como categoria fundante do ser social, ao eleger como centralidade, os saberes e atitudes de cunho individualista, pautado no pragmatismo voltados na formação para o mercado de trabalho.

Por fim, concluímos que a Universidade brasileira foi submetida a uma intensa reforma educacional, instituindo um ensino superior privado e não universitário atrelado aos interesses do mercado, no contexto de uma crise estrutural do capital.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANUÁRIO BRASILEIRO DA EDUCAÇÃO BÁSICA, 2012. Disponível em: <<http://www.moderna.com.br>>. Acesso em: 24 out. 2014.

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

BARREYRO, Gladys Beatriz. **Mapa do Ensino Superior Privado**. Brasília-D: INEP, 2008.

BERNHEIM, Carlos Tünnermann; CHAUÍ, Marilena de Souza. **Desafios da universidade na sociedade do conhecimento: cinco anos depois da conferência mundial sobre educação superior**. Brasília: UNESCO, 2008.

BIRD/BANCO MUNDIAL. **La enseñaza superior:** las lecciones derivadas de la experiencia. (El desarollo em la pratica) Washington D: Bird/Banco Mundial, 1995.

BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Secretaria de Orçamento Federal. **Orçamento Federal ao Alcance de Todos:** Projeto de Lei Orçamentária Anual – PLOA 2013. Brasília, 2012.

BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Secretaria de Orçamento Federal. **Orçamento Federal ao Alcance de Todos:** Projeto de Lei Orçamentária Anual – PLOA, 2013. Brasília, 2012. Disponível em: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/noticia/2013-01-04/caixa-e-bb>>. Acesso em: 31 out. 2013.

BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Secretaria de Orçamento Federal. **Orçamento Federal ao Alcance de Todos:** Projeto de Lei Orçamentária Anual – PLOA, 2012.

BRASIL. Secretaria de educação fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** ciências naturais. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. [Lei Darcy Ribeiro (1996)]. **LDB:** lei de diretrizes e bases da educação nacional: lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 5. ed. Brasília: câmara dos deputados, coordenação edições câmara, 2010, Brasília-DF.

BREJON, Moysés. **Estrutura e funcionamento do ensino de 1º e 2º graus:** leituras. 7. ed. São Paulo: Pioneiras, 1976.

BRITO, Ana Fátima de; VIEIRA, Claudia Simone. Resenha do livro: Modernidade Líquida. In: **Âmbito Jurídico**. Rio Grande, XIV, n. 90, jul 2011. Disponível em: <http://www.ambitorjuridico.com.br/site/?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=9917&revista_caderno=23>. Acesso em fev. 2014.

BARRETO, R.G.; LEHER, R. **Do discurso e das condicionalidades do Banco Mundial, a educação superior “emerge” terciária**. Revista Brasileira de Educação, Campinas, n. 39, p. 423-436, set./dez. 2008.

CADERNO ANDES. **Ensino superior**. Brasília. Nº 25, pp. 1-41, agosto de 2007.

CADERNOS DO GEA. – n.1 (jan./jun. 2012). – Rio de Janeiro: FLACSO, GEA; UERJ, LPP, 2012.

CARTA CAPITAL. Disponível em: <<http://www.cartacapital.com.br/educacao/prouni-criou-milionarios-em-troca-demaqualidade-na-educacao-7396.html>>. Acesso em: 21 dez. 2014.

CARVALHO, Cristina Helena A. de. Política de ensino superior e renúncia fiscal: da reforma universitária de 1968 ao PROUNI. In: **ENCONTRO DA ANPED**; GT - Política de educação superior, 28, Caxambu. Anais. Caxambu: ANPEd, 2005, pp.1-17.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia**. Editora ática, 9. ed. 1997.

CONSTITUIÇÃO FEDERAL DO BRASIL, 1988. Disponível em: <http://www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/CON1988_04.02.2010/CON1988.pdf>; <<http://www.bresserpereira.org.br/curric/2.biograf-2pag.pdf>>. Acesso em: 02 ago. 2014.

CORBUCCI, Paulo Roberto. **Financiamento e democratização do acesso à educação superior no Brasil**: da deserção do Estado ao projeto de reforma. Educação e Sociedade (88), v. 25, n. especial, p. 677- 701. São Paulo: Cortez; Campinas: Cedes, 2004.

COSTA, Rainer Marinho. **Processo de Bolonha, bacharelado interdisciplinar e algumas implicações para ensino o superior privado no Brasil**. Disponível em: <<http://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br>>. Acesso em: 09 dez. 2014.

CUNHA, Luiz Antônio. **Ensino Superior e Universidade no Brasil**, In: 500 anos de educação no Brasil. Belo Horizonte. Autentica,2000.

_____. **A universidade temporâ**: o ensino superior da colônia à era Vargas. 3. ed. São Paulo: Unesp, 2007.

CARMO, Francisca Maurilene do. O construtivismo e a formação do novo trabalhador para o capital. Fortaleza, 2004. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação da UFC.

_____. Ensino Superior e Universidade no Brasil. In: Lopes, E.M.T. et al. **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

DECLARAÇÃO DE BOLONHA. Disponível em: <http://www.uc.pt/ge3s/pasta_docs/decl_bolonha/>. Acesso em: 04 jul. 2014.

DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS: **satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, Tailândia, 1990. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>. Acesso em: 16 de janeiro 2014.

DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO SUPERIOR NO SÉCULO XXI. **Visão e Ação**. Paris, 9 de outubro de 1998. Disponível em: <http://www.interlegis.gov.br/processo_legislativo/copy>.

DECRETO Nº 5.800, de 8 de junho de 2006. Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03>.

DECRETO Nº 19.851, DE 11 DE ABRIL DE 1931. Ensino superior no Brasil. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19851-11-abril-1931-505837-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 04 fev. 2014.

DECRETO Nº 6.096, de 24 de abril de 2007. **REUNI**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03>.

DUARTE, Newton. **Vygotsky e o “aprender a aprender”**: critica as apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria de Vygotsky. 4. ed. Coleção Educação Contemporânea. Campinas, SP: Autores associados, 2006.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e crise do trabalho**: perspectiva de final de século. Gaudêncio Frigotto (org.). Coleção Estudos Culturais em Educação: ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação/Newton Duarte. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

FRIGOTTO. Gaudêncio. CIAVATTA. Maria. RAMOS, Marise. **A política de educação profissional no governo lula: um percurso histórico controvertido**. Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1087-1113, Especial - Out. 2005. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a17>. Acesso em: 11 de Janeiro de 2014.

_____. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Ed. Cortez, 1995.

FACCI. Marilda Gonçalves Dias. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** Um estudo critico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia Vigotskiana. Coleção Formação de Professores. Campinas, SP: Autores associados, 2004.

FÁVERO, Maria de Lourdes; MANCEBO, D. (Org.). **Universidade**: políticas e avaliação docente. São Paulo: Cortez, 2004.

FERNANDES, Florestan. **Universidade brasileira**: reforma ou revolução? São Paulo: Alfa-Ômega, 1975.

FIES. **Relatório da gestão financeira do exercício de 2001-2011**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/nova/fies3.pdf_concerenete>. Acesso em: 15 nov. 2014.

FIES. **Relatório de gestão do fundo de financiamento estudantil (2012)**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/nova/fies3.pdf_concerenete>. Acesso em: 16 nov. 2014.

FOLHA DE SÃO PAULO. **ProUni rende isenção fiscal de R\$ 4 bi a faculdades privadas**. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/prouni-rende-isencao-fiscal-faculdades-privadas>>. Acesso em: 17 out. 2014.

FUNDO DE FINANCIAMENTO DO ENSINO SUPERIOR. Disponível em: <<http://sisfiesportal.mec.gov.br/fies.html>>. Acesso em 03 set. 2014.

HAGUETE, André. **Racionalismo e empirismo na sociologia**. Série estudos e pesquisas. Fortaleza: UFC/NEPS, 1991, 32p.

HELENE, Otaviano. **Um diagnóstico da educação brasileira e de seu financiamento**. Coleção Contemporânea. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

IBGE. **Síntese de indicadores sociais 2012 e 2013**. Disponível em: <endereço>.

INEP. **Censo da Educação Superior 2001 a 2012**. Disponível em: <endereço>.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Síntese de indicadores sociais**. Disponível em: <<http://www.censo2010.ibge.gov.br/sinopse>>. Acesso em: 04 set. 2014.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA, 2010. Disponível em: <<http://www.ipea.gov.br/portal/>>. Acesso em: 12 set. 2014.

JIMENEZ, Suzana; SOARES, Rômulo; CARMO, Maurilene; PORFÍRIO, Cristiane. (Orgs.) **Contra o pragmatismo e a favor da filosofia da práxis: uma coletânea de estudos classistas**. Fortaleza: EDUECE, 2007.

JIMENEZ, Suzana; RABELO, Jackeline; MENDES SEGUNDO, Maris das Dores (Orgs.). **Marxismo, educação e luta de classes: pressupostos ontológicos e desdobramentos ídeos-políticos**. Fortaleza: EDUECE, 2010.

JORNAL GAZETA DO POVO. **Ensino Superior**. Disponível em: <<http://www.gazetadopovo.com.br>>. Acesso em 17 nov. 2014.

KUENZER, Acácia Zeneida (org.). Ensino médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

A educação profissional nos anos 2000. Disponível em: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/noticia/2013-01-04/caixa-e-bb>>. Acesso em: 31 out. 2013.

LEHER, Roberto. **Reforma Universitária do governo Lula**: retorno do protagonismo do Banco Mundial e das lutas antineoliberais. Disponível em: <http://www.adur-ri.org.br/5com/pop-up/Reforma_universit_governo_LULA.htm>. Acesso em: 6 fev. 2004.

. PROUNI é “boia de salvação” do ensino privado. Entrevista ao Correio da Cidadania. Educação. 20 set. 2004. Disponível em: <<http://www.correiocidadania.com.br>>. Acesso em: 06 dez. 2014.

LIMA, Marteana Ferreira; JIMENEZ, Susana Vasconcelos. **O complexo da educação em Lukács**: uma análise à luz das categorias trabalho e reprodução social. Educ. rev. vol.27 nº. 2, Belo Horizonte: Ago. 2011.

LÊNIN, Vladimir Ilitch. 1870-1924. **O estado e a revolução**. Introdução: Francisco Máuri de Carvalho Freitas. Campinas, SP: FE/UNICAMP, 2011.

HUBERMAN, Leo, 1903-1968. História da riqueza do homem; tradução de Waltensir Dutra; atualização e revisão técnica Marcia guerra. - 22.ed. ver. E ampl. -[reimpr]. - Rio de Janeiro: LTC, 2012.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da educação:** da antiguidade aos nossos dias. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

MARIANI. Édio João. **A trajetória de implantação do Neoliberalismo.** Revista Urutáguia – Revista Acadêmica Multidisciplinar. Nº 13 - Ago/.set-out-nov. Quadrimestral-Maringá-Paraná-Brasil,2007.

MARTINS, Leila Chalub; NASCIMENTO, Elimar Pinhero do. **O processo de Bolonha no ensino superior na América Latina:** o caso do Brasil. Disponível em: <<http://www.institut-gouvernance.org/en/analyse/fiche-analyse-433.html>>. Acesso em: 21 jul. 2014.

MARX, Karl; Engels, Friedrich. **Manifesto do partido comunista.** Tradução Pietro Nassetti. Martin Claret, 2^a . ed. 2010.

MARX. Karl. **O capital:** crítica da economia política. Volume I, livro primeiro. Editora Nova Cultural Ltda. Círculo do Livro Ltda., São Paulo-SP, 1996.

_____. **A ideologia Alemã:** crítica da novíssima filosofia alemã em seus representantes Feurebech, Bauer e Stirner, e do socialismo Alemão em seus diferentes profetas. Rio de Janeiro: Civilização Brasiliense, 2007.

MASPERO, François. **Marx e Engels:** textos sobre educação e ensino. São Paulo: Editora Moraes limitada, 1976.

MENDES SEGUNDO, Maria das Dores. **O Banco Mundial e suas Implicações na Política de Financiamento da Educação Básica do Brasil:** Fundef no centro do debate. (Tese de Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Faculdade de Educação da UFC – FACED. Fortaleza, Ceará, 2005.

MENEZES. Ana Maria Dorta de; BEZERRA, Jose Eudes Baima; SOUZA JÚNIOR, Justino (Orgs.). **Trabalho, educação e a crítica marxista.** Fortaleza: Edições UFC, 2011.

MÉSZÁROS, István. **O século XXI:** socialismo ou barbárie? São Paulo: Editora Unicamp e Boitempo Editorial – Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, 2003.

_____. **A educação para além do capital.** Tradução Isa Tavares. 2. ed. São Paulo: Boitempo – Coleção Mundo do trabalho, 2008.

_____. **Para além do capital:** rumo a uma teoria da transição. Tradução Paulo Cesar Castanheira, Sérgio Lessa. 1. ed. revista. São Paulo: Boitempo, 2011.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Relatório de avaliação plano plurianual 2008-2011 – avaliação setorial exercício 2012.** Ano base 2011. Brasília 2012.

MARTINS. Carlos Benedito. **O ensino superior brasileiro nos anos 90.** Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/spp/v14n1/9801>>. Acesso em: 22 jun. 2014.

NORMAS de supervisão. **Portaria Normativa nº 8**, de 26 de abril de 2013, publicada no Diário Oficial da União desta terça-feira, 30, seção 1, página 29. 2014.

OECD. **Indicadores Educacionais em Foco.** Disponível em: <<http://www.oecd.org/edu/skills>>. Acesso em: 02 dez. 2014.

OECD. **Education at a Glance 2011 Indicadores.** Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1787/eag>>. Acesso em: 20 ago. 2014.

_____. Indicadores Educacionais em Foco. Disponível em: <<http://www.oecd.org/edu/skills>>. Acesso em 02 dez. 2014.

OLIVEIRA, Terezinha. **A Universidade medieval:** uma memória. Maringá: Revista Eletrônica de História Antiga e Medieval, 2005.

OLIVEIRA. Manfredo Araújo. Filosofia e política - de Hobbes a Marx. Fortaleza, UFC/Núcleo de filosofia e pesquisas sociais, s. d, 1989.

PANIAGO. Maria Cristina Soares. **Mészáros e a Incontrolabilidade do Capital.** São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado.** Ministro da Administração Federal e Reforma do Estado. Brasília, 1995.

PERFIL GERAL DOS PARTICIPANTES DO FIES. Disponível em: <<http://www.mundovestibular.com.br/articles/17483/1/Conheca-o-perfil-do-aluno-que-participa-do-FIES/Paacutepagina1.html>>. Acesso em: 09 jan. 2014.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar.** Tradução de Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PINTO. Álvaro Vieira. 1909. **A questão da Universidade.** São Paulo: Cortez: autores associados, 1986.

PLATÃO. **Diálogos.** Seleção de textos de José Américo Motta Pessanha. Tradução e notas de José Cavalcante de Souza, Jorge Paleikat e João Cruz Costa. 5. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1991 (Os pensadores).

PROUNI, Lei 11.096/ 2005. Disponível em: <http://siteprouni.mec.gov.br/tire_suas_duvidas.php#conhecendo>. Acesso em: 27 abr. 2014.

PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 12 de setembro de 2014.

PONCE, Aníbal. **Educação e luta de classes.** Tradução de José Severo de Saramago Pereira. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

PROJETO DE LEI 7.200/06. **Contrarreforma do ensino superior.** Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=327390>>. Acesso em: 21 mar. 2014.

PROUNI. LEI nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil>>. Acesso em: 10 dez 2014.

RODRIGUEZ, Jorge. CABRAL NETO, Antônio. **Reformas educacionais na América latina:** cenário, proposições e resultados. Ed. Liberlivros, 2007.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil.** 13. ed. Petrópolis: Vozes, 1991.

ROUSSEAU, J-J. **Do contrato social.** São Paulo: Editora Martin Claret, 2000.

_____. **Emílio ou da educação.** São Paulo: Martins Fontes, 1995.

RELATÓRIO JACQUES DELORS: **Educação: um tesouro a descobrir.**

UNESCDOC/1996.disponível em:<http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590por.pdf>. Acesso em: 01 de Dezembro de 2013.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** 3. ed. Campinas. SP: Autores associados – Coleção Memória da Educação, 2010.

_____. **Política e educação no Brasil:** o papel do congresso nacional na legislação do ensino. 6. ed. I Impressão. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

_____. **A nova Lei da educação:** trajetória, limites e perspectivas. 5. ed. Campinas, SP: Autores associados, 1999.

_____. **Escola e Democracia.** Campinas, São Paulo. Autores Associados, 1975.

SGUSSARDI, Valdemar. **O Banco Mundial e a educação superior:** revisando teses e posições? (2000). Disponível em: <<http://23reuniao.anped.org.br/textos/1111t.PDF>>. Acesso em: 03 jul. 2014.

_____. **A universidade neoprofissional, heterônoma e competitiva.** Disponível em: <siteprouni.mec.gov.br/tire_suas_duvidas.php#resultado_pre_selecao>. Acesso em: 03 set. 2014.

_____. **Modelo de expansão da educação superior no Brasil: predomínio privado/mercantil e desafios para a regulação e a formação universitária.** Educação & Sociedade, Campinas, v. 29, n. 105, p. 991-1022, set./dez. 2008.

SIEBINGER, Ralf Hermes; COSTA, Rainer Marinho da. **Processo de Bolonha, bacharelado interdisciplinar e algumas implicações para ensino superior privado no Brasil.** Disponível

em:<http://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/edicoes/ed13_abril2014/ARTIGO5.pdf>. Acesso em: 09 dez. 2014.

SILVA, Francisco de Assis. **História do Brasil**. São Paulo: Moderna, 1992.

SCHWARTZMAN, Simon. **As Universidades na América Latina**. Publicado em castelhano como América Latina: Universidades en transición, Washington. Organización de los Estados Americanos, Colección INTERAMER, Nº 6, 1996.

SOUSA JUNIOR, Justino de. **O programa marxiano de educação e o fundamento da práxis**. *Trab. educ. saúde* [online]. 2009, vol. 7, supl. 1, pp. 51-66. ISSN 1981-7746. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tes/v7s1/03.pdf>>. Acesso em: 15 fev. 2014.

TONET, Ivo. **Educação, cidadania e emancipação humana**. Ijuí: Unijuí, 2005.

_____. **Método científico**: Uma abordagem ontológica. São Paulo: Instituto Lukács, 2013.

TRIBUNAL DE CONTAS DA UNIÃO. **Relatório de auditoria operacional**: Programa Universidade para Todos (ProUni) e Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES), 2009.

TEIXEIRA Rodrigo Alves. PINTO, Eduardo Costa Pinto. **A economia política dos governos FHC, Lula e Dilma: dominância financeira, bloco no poder e desenvolvimento econômico**. Revista eletrônica Economia e Sociedade, v. 21, Número Especial, p. 909-941, Campinas, dez. 2012.

UNESCO. **A ciência para o século XXI**: uma nova visão e uma base de ação. Brasília: ABIPTI, 2003. 72 p. Texto baseado na “Conferência Mundial sobre Ciência, Santo Domingo, 10-12 mar, 1999” e na “Declaração sobre Ciências e a Utilização do Conhecimento Científico, Budapeste, 1999”. Ciências I. UNESCO II, 2008. INEP.

UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL. Disponível em: <<http://www.uab.capes.gov.br/DADOS>>. Acesso em: 25 set. 2013.

VAIDERGORN, José. **Processo de Bolonha**: a criação de um espaço europeu de ensino superior e possíveis influências nas Universidades brasileiras. Araraquara São Paulo, 2012.