



**UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA**

**CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO**

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

MARIA NILSE FAVATO

**POLÍTICAS PÚBLICAS DE ESTADO E EDUCAÇÃO
SUPERIOR NO BRASIL: APONTAMENTOS CRÍTICOS
SOBRE EXPANSÃO E PRECARIZAÇÃO SOB A ÉGIDE DO
NEOLIBERALISMO.**

ORIENTADORA: PROF^a DR^a. TÂNIA DA COSTA FERNANDES

LONDRINA
2018



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA

CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

MESTRADO EM EDUCAÇÃO



LONDRINA
2018

MARIA NILSE FAVATO

**POLÍTICAS PÚBLICAS DE ESTADO E EDUCAÇÃO SUPERIOR NO
BRASIL: APONTAMENTOS CRÍTICOS SOBRE EXPANSÃO E
PRECARIZAÇÃO SOB A ÉGIDE DO NEOLIBERALISMO.**

Dissertação apresentada ao Programa de
Mestrado em Educação da Universidade
Estadual de Londrina, como requisito para
a obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Prof^a Dra. Tânia da Costa Fernandes

LONDRINA
2018

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

FAVATO, Maria Nilse.

Políticas Públicas de Estado e Educação Superior no Brasil : apontamentos críticos sobre expansão e precarização sob a égide do neoliberalismo / Maria Nilse FAVATO. - Londrina, 2018.
153 f. : il.

Orientador: Tânia da Costa Fernandes.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação Comunicação e Artes, , 2018.
Inclui bibliografia.

1. Políticas de Estado - Tese. 2. Educação Superior - Tese. 3. Programas de expansão - Tese. 4. Precarização - Tese. I. Fernandes, Tânia da Costa. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Educação Comunicação e Artes. . III. Título.

MARIA NILSE FAVATO

**POLÍTICAS PÚBLICAS DE ESTADO E EDUCAÇÃO SUPERIOR NO
BRASIL: APONTAMENTOS CRÍTICOS SOBRE EXPANSÃO E
PRECARIZAÇÃO SOB A ÉGIDE DO NEOLIBERALISMO.**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina, como requisito para a obtenção do título de Mestre.

Comissão examinadora:

Prof^a. Dr^a. Tânia da Costa Fernandes
Orientadora
UEL – Londrina - PR

Prof^a. Dr^a. Maria José Ferreira Ruiz
UEL – Londrina - PR

Prof^a. Dr^a. Isaura Monica Souza Zanardini
UNIOSTE – Cascavel – PR

Londrina, 23 de fevereiro de 2018.

Aos meus pais Aurora (*in memoriam*) e João,
pelos valores e ternura.

À minha avó Izaura (*in memoriam*),
por ter vivido na época em que, a sociedade excluía a
mulher do acesso à educação formal.

A minha gratidão,

À Divindade e ao Universo pela graça da vida, na qual me esforço para tornar-me um ser humano cada vez mais humano.

À minha família com imenso carinho, a qual forma o meu alicerce seguro onde sempre encontro afago, seja na experiência dos mais vividos, seja na motivação dos mais jovens, seja ainda, na energia e inocência de criança, o que tem me proporcionado uma caminhada mais suave.

À minha orientadora Prof.^a Dr.^a Tânia da Costa Fernandes, com admiração pela competência e comprometimento com que, me acompanhou nesse percurso, me possibilitando chegar até aqui e concluir uma fase especial de minha vida, e ainda, por suscitar em mim o desejo de prosseguir.

À Prof.^a Dr.^a Isaura Monica Souza Zanardini e à Prof.^a Dr.^a Maria José Ferreira Ruiz, por participarem desse processo formativo com a leitura, avaliação e contribuições que enriqueceram ainda mais a pesquisa.

Às amigadas que a experiência me possibilitou.

À Universidade Estadual de Londrina, pela formação proporcionada.

Favato, Maria Nilse. **Políticas Públicas de Estado e Educação Superior no Brasil:** apontamentos críticos sobre expansão e precarização sob a égide do neoliberalismo. 2018. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2018.

RESUMO

Nesta dissertação, vinculada à Linha de Pesquisa: Perspectivas Filosóficas, Históricas e Políticas de Educação; Núcleo: Políticas Educacionais e ao Grupo de Pesquisa: Políticas Públicas, Currículo, Gestão e Sociedade, no Centro Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, por meio do Programa de Estudos em Currículo e Gestão da Educação, busca-se construir uma análise reflexiva acerca da finalidade da expansão do acesso à educação superior no Brasil. Estabelecemos como objetivo geral verificar se tal finalidade legitima direitos constitucionalmente conquistados, superando os traços históricos de elitização e exclusão, ou se representa um mecanismo de incentivo ao capital, via mercantilização da educação superior. Como objetivos específicos, pretende-se fazer uma retrospectiva histórica das políticas públicas para este nível de ensino, analisando os desdobramentos no delineamento das atuais políticas e programas voltados, de modo específico, para a expansão do acesso à universidade, e debater acerca das consequências de tais políticas, calcadas no ideário neoliberal. A problemática que promove nossa inquietação de pesquisa pauta-se na contradição que se observa nesta expansão, estimulada por meio do investimento de recursos públicos na iniciativa privada orientada por critérios mercadológicos, em detrimento das instituições públicas que sofrem com a estagnação e até mesmo redução de recursos. Também nos inquietam os crescentes ataques à autonomia de gestão na universidade, os quais analisamos utilizando dados e fatos atuais relativos, em particular, à Universidade Estadual de Londrina. Como método de investigação, optamos pela pesquisa qualitativa, com análise teórico/bibliográfica e documental, orientada pelos fundamentos do materialismo histórico-dialético. Concluiu-se, que, embora os avanços conquistados na expansão do acesso ao Ensino Superior sejam de extrema relevância, ainda não representam o rompimento com as marcas históricas de elitização e exclusão, visto que pauta-se no contexto de política neoliberal, que promove a desresponsabilização do Estado em garantir os direitos sociais. Observou-se, ainda, que está havendo uma forte atuação cuja tendência é pela privatização das instituições públicas de ensino superior, fato este evidenciado, aqui, em análise da relação conflituosa do governo do Paraná com a Universidade Estadual de Londrina, que indica um grande retrocesso aos direitos constitucionais duramente conquistados.

Palavras-chave: Políticas de Estado. Educação Superior. Programas de Expansão. Precarização.

Favato, Maria Nilse. **State Public Policies and Higher Education in Brazil: critical notes on expansion and precarization under the aegis of neoliberalism.** 2018. 154 f. Dissertation (Master in Education) - State University of Londrina. Londrina, 2018.

ABSTRACT

In this dissertation, linked to the Research Line: Philosophical, Historical, Political and Educational Perspectives; Center: Educational Policies and Research Group: Public Policies, Curriculum, Management and Society, in the National Center of Scientific and Technological Development, through the Curriculum and Education Management Studies Program, seeks out to construct a reflexive analysis about the extension of access to college education in Brazil. We established as a general objective to verify if this purpose legitimates constitutional rights conquered, surpassing the historical traces of elitisation and exclusion, or if it represents a mechanism of incentive to the capital, by mercantilization of the college education. As specific objectives, it is intended to make a historical retrospective of the public policies for this level of education, analyzing the unfolding in the design of the current policies and programs geared specifically to the expansion of university access, and to discuss the consequences of policies based on the neoliberal ideology. The problem that promotes our research concern is the contradiction that is observed in this expansion, stimulated by the investment of public resources in the private initiative guided by market criteria, to the detriment of public institutions that suffer from the stagnation and even reduction of resources. We are also worried about the growing attacks on university management autonomy, which we analyze using current data and relative current facts, in particular, to the State University of Londrina. As an investigation method, we opted for qualitative research, with theoretical/bibliographic and documentary analysis, guided by the foundations of historical-dialectical materialism. Concludes, that, although the advances achieved in the expansion of access to College Education are extremely relevant, they still do not represent the break with the historical marks of elitisation and exclusion, since it is based on the neoliberal policy context, which promotes the lack of responsibility of the State in guaranteeing social rights. It was also observed that there is a strong performance whose tendency is for the privatization of public institutions of college education, a fact evidenced here, in analysis of the conflictive relationship of the Paraná's government with the State University of Londrina, which indicates a great constitutional rights hardly achieved.

Key words: State Policies. High Education. Expansion Programs. Precariousness.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1 - Evolução da carteira do FIES (2010-2016)	88
Gráfico 2 - Dotação orçamentaria FIES (2010-2016)	88
Gráfico 3 - Bolsas concedidas por ano: total, integral e parcial - PROUNI (2005-2017)	90
Gráfico 4 - atendimentos Bebê Clínica	112
Gráfico 5 - atendimentos Clínica Odontológica	112
Gráfico 6 - atendimentos Clínica Psicológica.....	112
Gráfico 7 - atendimentos Hospital Universitário	112
Foto 1 - Faixa de protesto	124
Foto 2 - Manifestante diante paredão policial	124
Foto 3 - Manifestante em defesa da educação	124
Foto 4 - Manifestantes protestam em favor da democracia	124
Foto 5 - Cenário em frente à ALEP	125
Foto 6 - Cenário em frente à ALEP.....	125
Foto 7 - Cerco de policiais	125
Foto 8 - Polícia lança bombas	125
Foto 9 - Manifestante ferido com bala de borracha	125
Foto 10 - Manifestante ferido	125
Foto 11 - Manifestante sendo contido por policiais	126
Foto 12 - Manifestante ferido sendo carregado	126
Foto 13 - Mulher sofre com o efeito de bombas	126
Foto 14 - Mulher corre de paredão da Tropa de Choque	126
Foto 15 - Manifestante sendo imobilizado	127
Foto 16 - Professor gravemente ferido	127
Foto 17 - Manifestante sendo detido por policiais	127
Foto 18 - Bomba atirada pela polícia	127
Foto 19 - Manifestante gravemente ferido no olho	127
Foto 20 - Manifestante sendo socorrido	127

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Organização de teses em grupos por assunto	23
Quadro 2 – Número de escolas superiores (1808-1945)	33
Quadro 3 – Ensino superior no Brasil 1998	63
Quadro 4 – Evolução da matrícula por dependência administrativa Brasil (1980-1998)	64
Quadro 5 – Instituições de Educação Superior no Brasil (1995-2004)	82
Quadro 6 – Matrículas em cursos de graduação presenciais por categoria administrativa (1995 – 2004)	83
Quadro 7 - Instituições de Educação Superior no Brasil (2005 – 2015)	83
Quadro 8 – Matrículas em cursos de graduação presenciais por categoria administrativa (2005 – 2015)	84
Quadro 9 – Bolsas FIES (1999 – 2005)	87
Quadro 10 – Número de inscrições e contratos assinados	89
Quadro 11 – Níveis e números de cursos e alunos UEL – 2016	111
Quadro 12 – Eixos, programas/projetos, números de participantes envolvidos UEL - 2016	111
Quadro 13 - Modalidade de ensino e número de alunos - Colégio Aplicação UEL – 2016	111
Quadro 14 - Atendimentos do Escritório de Aplicação de Assuntos Jurídicos UEL – 2016	113
Quadro 15 - Atendimentos no Hospital Veterinário UEL - 2016	113
Quadro 16 - Produção da Fazenda Escola UEL - 2016	114
Quadro 17 - Atendimentos no Museu de Ciência e Tecnologia de Londrina UEL – 2016	118
Quadro 18 - Visitantes e atividades culturais no Museu Histórico Pe. Carlos Weiss UEL - 2016	118
Quadro 19 - Ranking da UEL em relação a instituições públicas no mundo, públicas e estaduais no Brasil 2016	115
Quadro 20 - Classificação das universidades com conceito 5 IGC – 2017	133
Quadro 21 - Classificação das Universidades do Paraná conceito 4 IGC – 2017	134
Quadro 22 - Ranking das Universidades brasileiras pela revista Times Higher Education	135

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ALEP – Assembleia Legislativa do Paraná
ASA – Agências Sociais Anônimas
BM - Banco Mundial
CCA – Centro de Ciência Agrárias
CEPAL - Comissão Econômica para América Latina e o Caribe
CF - Constituição Federal
CGU – Controladoria Geral da União
CNE – Conselho Nacional de Segurança
CONEDs - Congressos Nacionais de Educação
COPEL - Companhia Paranaense de Energia Elétrica
DIREDE – Diretoria de Estudos Educacionais
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
FHC – Fernando Henrique Cardoso
FIES - Fundo de Financiamento Estudantil
FMI – Fundo Monetário Internacional
FUEL – Fundação Universidade Estadual de Londrina
GATT - Acordo Geral de Tarifas e Comércio GATT
HU – Hospital Universitário
ICG – Índice Geral de Cursos
IEES - instituições estaduais de ensino superior
IES - Instituições de educação superior
IFET – Instituto Federal de Educação e Tecnologia
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB - Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional
MARE - Reforma do Aparelho do Estado de 1995
MCTL – Museu de Ciência e Tecnologia de Londrina
MEC – Ministério da Educação
MP – Medida Provisória
MST – Movimento dos Trabalhadores
OCDE - Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OIT - Organização Internacional do Trabalho
OMC - Organização Mundial do Comércio

OMS - Organização Mundial da Saúde
ONU - Organização das Nações Unidas
OTAN - Organização do Tratado do Atlântico Norte
PAC – Plano de Aceleração do Crescimento
PDE – Plano Nacional de Desenvolvimento da Educação
PDT – Partido Democrático Brasileiro
PEC – Proposta de Emenda Constitucional
PFL – Partido Frente Liberal
PNE - Plano Nacional da Educação
PRONATEC - Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PROUNI - Programa Universidade para Todos
PSDB - Partido da Social Democracia Brasileira
PT – Partido dos Trabalhadores
REUNI - Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SINAES - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SINDIPROL/ADUEL – Sindicato dos Professores do Ensino Superior Público de Londrina e Região
TCE – Tribunal de Contas do Estado
THE – Times Higher Education
TIDE – Tempo Integral de Dedicção Exclusiva
UBA – Universidade Aberta do Brasil
UEL – Universidade Estadual de Londrina
UENP - Universidade Estadual do Norte do Paraná
UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro
UNE – União Nacional dos Estudantes
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNESPAR – Universidade Estadual do Paraná
UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas
UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNIOESTE – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
1.1 DESCRIÇÃO E FUNDAMENTAÇÃO DA METODOLOGIA DE PESQUISA	17
1.2 LEVANTAMENTO DE PESQUISAS <i>STRICTO SENSU</i>	22
2 EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: ASPECTOS HISTÓRICOS CONTEMPORÂNEOS	28
2.1 EVIDÊNCIAS DE UMA ORIGEM ELITIZADA E EXCLUDENTE: CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA	28
2.2 ESTADO E SOCIEDADE CAPITALISTA: IDEOLOGIAS, RELAÇÃO DE PRODUÇÃO E DE CLASSES	35
2.3 CONSTITUIÇÃO FEDERAL E NEOLIBERALISMO: UM PARADOXO INCONCILIÁVEL PARA AS POLÍTICAS DE ESTADO E EDUCACIONAIS	39
2.4 ORGANISMOS INTERNACIONAIS E SUAS INFLUÊNCIAS NAS POLÍTICAS BRASILEIRAS: O APROFUNDAMENTO DE PREMISSAS NEOLIBERAIS	48
3 POLÍTICAS E PROGRAMAS PARA EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL A PARTIR DA DÉCADA DE 1990.....	56
3.1 LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL	56
3.2 FUNDO DE FINANCIAMENTO ESTUDANTIL.....	60
3.3 PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (2001-2010).....	63
3.4 PROGRAMA UNIVERSIDADE PARA TODOS.....	67
3.5 PROGRAMA DE APOIO A PLANOS DE REESTRUTURAÇÃO E EXPANSÃO DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS	69
3.6 PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (2014-2024).....	71
4 EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: LEGITIMAÇÃO DE DIREITOS OU MERCANTILIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO?	76
4.1 POLÍTICAS E PROGRAMAS PÚBLICOS PARA A EXPANSÃO: DEMOCRATIZAÇÃO OU MERCANTILIZAÇÃO?	78
4.2 UMA PONTE PARA O FUTURO E À TRAVESSIA SOCIAL: REPRESENTAÇÕES DA AMBIGUIDADE ENTRE AMPLIAÇÃO E MERCANTILIZAÇÃO	96
5 UM CONTRASSENDO: ESTADO DO PARANÁ E UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA, ASPECTOS DO NEOLIBERALISMO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR PÚBLICA.....	105
5.1 UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA: GÊNESE	106
5.2 UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA: MISSÃO E ABRANGÊNCIA SOCIAL.....	110
5.3 UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA: UM RETRATO DOS IMPASSES E CONFLITOS ..	116
5.4 RELATÓRIO DO BANCO MUNDIAL: UM AJUSTE JUSTO?	131
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	137
REFERÊNCIAS.....	142

1 INTRODUÇÃO

Compreender como se tem delineado a expansão e a tentativa de democratização da educação superior no Brasil, evidenciada pelos avanços ocorridos nas últimas décadas no que se refere ao acesso a este nível de ensino, é importante na medida em que se percebe haver uma grande contradição neste processo, sobretudo mediante o anunciado na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CF) a respeito dos recursos públicos para a educação, previstos no art. 213, capítulo III,

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. (BRASIL, 1988).

Entende-se como escolas públicas as instituições que compõem o sistema público de educação, independentemente do nível a que atendem, englobando, assim, a educação superior. É neste nível de ensino, que nos deparamos com a principal e mais agravante contradição que fere a CF/1988: os recursos financeiros provenientes dos programas públicos, que visam a incentivar e ampliar o acesso dos, economicamente, menos favorecidos à educação superior. Isso porque, não raro, tais recursos têm se destinado ao setor privado, que atua predominantemente na lógica da mercantilização do ensino, buscando principalmente o lucro, posto que este objetiva a formação apenas no ensino, enquanto que as universidades públicas, que são ancoradas pelo tripé ensino, pesquisa e extensão e atuam com maior preocupação e rigor com a qualidade do ensino e compromisso com o desenvolvimento do país, sofrem com investimentos cada vez mais reduzidos, até mesmo para o que é essencial. Esta limitação tem comprometido o seu orçamento e funcionamento, além de evidenciar uma tentativa de privatização das instituições de educação superior (IES) públicas. Este fato será analisado nesta pesquisa e, de modo mais concreto, tomar-se-ão, como parâmetro, alguns acontecimentos desencadeados a partir da década de 1990, que demonstram a referida pretensão em várias situações

que envolvem a relação do governo do Estado com as instituições estaduais de ensino superior (IEES), em particular com a Universidade Estadual de Londrina (UEL).

Para colaborar na compreensão deste cenário atual de expansão, por vias privadas, com conseqüente precarização da educação superior e tentativa de privatização das IES públicas, é essencial considerar as características socioeconômicas e ideológicas do contexto em que a educação superior foi implantada no país, que, por iniciativa de um grupo que representa a minoria economicamente favorecida e dominante, o ensino superior chegou aqui para atender às próprias e exclusivas necessidades e aos interesses deste grupo. Cumpre também verificar como estas premissas têm permeado o percurso histórico e político de ampliação do acesso a este nível de ensino, culminando nas atuais legislações e políticas públicas que, de algum modo, viabilizam maior atuação do setor privado, tornando-o protagonista no processo de expansão do acesso.

Em síntese, um breve levantamento histórico revela que a implantação da universidade no Brasil foi negada durante séculos pela Coroa Portuguesa, a princípio aos jesuítas (1549-1759), posteriormente ao Imperador (1822-1889), por representar uma possível ameaça ao sistema Colonial e depois Imperial, imposto por Portugal. Entretanto, a partir de 1808, em decorrência de maior demanda de funcionários públicos por parte do Estado, são autorizados alguns cursos superiores profissionalizantes e isolados, nas áreas da medicina, engenharia e direito (FÁVERO, 2006).

Com uma organização nos parâmetros de cursos e instituições isoladas e privadas, percorre-se mais de um século e, somente em 1931, já na República, o Brasil inaugura oficialmente a Instituição Universidade (FÁVERO, 2006; SAVIANI, 2010), porém ainda não pública e nem gratuita. No que se refere ao acesso à educação, o percurso histórico é marcado por dicotomia, segregação e exclusão em todas as suas modalidades e níveis, de forma mais acentuada nos níveis mais elevados, com legislações elaboradas por um Estado que tende mais a atender à classe hegemônica burguesa do que aos trabalhadores, ou seja, favorece à classe que efetivamente representa.

Vale apontar que a educação de modo geral, porém de forma mais específica a educação superior, possui, historicamente, caráter elitista (SAVIANI, 2010), cujos avanços em relação ao acesso, demandaram (e demandam) lutas constantes por parte das camadas menos favorecidas, que tiveram renovada a

expectativa de acesso à educação superior, a partir dos princípios de gratuidade, igualdade, direito e universalidade, propostos somente com a CF /1988, que proclama a educação como um dos direitos sociais e anuncia, no art. 205: “A Educação é direito de todos e dever do Estado e da família.” (BRASIL, 1988).

A CF/1988 representa um marco, pois, entre outros aspectos, prevê garantir recursos públicos para a educação e outros direitos, vinculando receita de tributos, de forma que o Estado se torna o principal provedor e financiador da educação, fato este incompatível com os interesses do setor privado que, de alguma forma, manteve e mantém supremacia no atendimento à educação superior, que, na contemporaneidade, representa um grande nicho de mercado a ser explorado.

A relação entre o público e o privado, que, a princípio, representava uma disputa de poder ideológico e social entre a Igreja e o Estado, atualmente, com o desenvolvimento do capitalismo, torna-se uma questão mercadológica, em que os interesses do setor privado transpõem o campo do poder, tornando-se explicitamente uma relação de mercado, ou seja, um negócio com vistas ao lucro.

Em 1995, com uma nova proposta de política de Estado, o setor privado ganha espaço e força com incentivo de recursos públicos. É quando, por influência de políticas neoliberais, o então Presidente da República Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) pelo Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), comanda a Reforma do Estado Brasileiro, fundamentada na justificativa de necessidade de modernização. Os ideais do neoliberalismo, conceituados por Tünnermann Bernheim (2010 apud GOERGEN, 2010, p. 898), significam “livre mercado, desregulação, competitividade, individualismo, comunicações abertas, privatizações do setor público.”

Em consonância com as políticas de Estado, nas últimas décadas, houve a implementação de políticas e programas públicos que impulsionaram um avanço significativo rumo à democratização do acesso à educação superior, porém fortemente marcados por incentivos de recursos públicos no setor privado, que atua na lógica de mercado, voltando-se prioritariamente para o ensino, fato este antagônico diante da atual precariedade de investimentos nas universidades públicas. Dourado (2002, p. 247), analisando as consequências das atuais políticas educacionais, conclui que:

Tais políticas têm resultado em um intenso processo de massificação e privatização da educação superior no Brasil, caracterizado pela precarização da agenda científica, negligenciando o papel social da educação superior como espaço de investigação, discussão e difusão de projetos e modelos de organização da vida social, tendo por norte a garantia dos direitos sociais.

De acordo com tais disposições, as políticas neoliberais vão de encontro ao previsto pela CF/1988, que prevê a responsabilidade do Estado em prover os recursos financeiros e organizar o sistema educativo com vistas à garantia de direitos, enquanto que o neoliberalismo defende a desobrigação do Estado, transferindo tal compromisso para a sociedade civil em favor da iniciativa privada, o que tem resultado na precarização da educação e na ameaça aos direitos sociais.

Diante do exposto, imersos neste cenário de transformações e controvérsias, propõe-se, como objetivo geral do presente estudo, analisar o atual processo de expansão do acesso à educação superior no Brasil desvelando sua finalidade e, nesta análise, verificar se tal finalidade legitima direitos constitucionalmente conquistados, superando os traços históricos de elitização e exclusão, ou se representa um mecanismo de incentivo ao capital, via mercantilização da educação superior.

Acredita-se que o presente estudo traga contribuições para o entendimento das seguintes problemáticas: Quais as influências das políticas de Estado e das determinações econômicas na construção das atuais legislações de expansão da educação superior? Com que finalidade e concepções ideológicas as políticas públicas de acesso e democratização educacionais, em especial para educação superior, estão sendo construídas ou des(construídas)? Os investimentos e programas públicos que viabilizam o acesso à educação superior legitimam a conquista de direitos ou representam um mecanismo de incentivo à mercantilização da educação, culminando em sua precarização? Quais as consequências para as IES públicas desta política de repasse de verbas e bolsas? E, por fim: a crescente austeridade do governo do Estado do Paraná, em relação à UEL, evidencia a tentativa de privatização das IES públicas, decorrente das políticas e gestão gerencial apregoadas pelo neoliberalismo?

Para buscar respostas a estas questões, arrolamos os seguintes objetivos específicos: analisar o percurso histórico das políticas públicas de Estado e legislações para a educação superior no Brasil, a fim de explicitar seus principais traços e os seus desdobramentos nas atuais políticas e programas de acesso,

expansão e tentativa de democratização deste nível de ensino; identificar políticas e programas, que, nas últimas décadas, viabilizaram tão expressiva e importante ampliação da educação superior; debater acerca da natureza da contradição e da finalidade promovidas por esta expansão e suas consequências; e investigar como locus de reflexão e debate a relação conflituosa do governo do Estado do Paraná com a UEL

Parte-se desse panorama intrincado e controverso, que permeia o campo ideológico, político, social, econômico e de direito, para sistematizar uma análise que considere e explicita as conexões e orientações advindas do contexto macro, tais como: políticas e acordos internacionais e políticas de estado, em direção à educação superior contemporânea.

1.1 DESCRIÇÃO E FUNDAMENTAÇÃO DA METODOLOGIA DE PESQUISA

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, com dados quantitativos, cujos norteadores pautam-se por levantamento bibliográfico, por meio de pesquisa em textos acadêmicos e científicos que abordam a temática do acesso à educação superior, assim como por uma análise dos principais documentos que orientam a legislação educacional, tais como: Constituição Federal de 1988, Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (1996) (LBDEN), Planos Nacionais de Educação (2001-2010 e 2014-2014) (PNE) e, ainda, os programas: Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), Programa Universidade para Todos (PROUNI) e o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI).

Compactua-se com a ideia de Godoy (1995, p. 63), quando este esclarece:

Quando o estudo é de caráter descritivo e o que se busca é o entendimento do fenômeno como um todo, na sua complexidade, é possível que uma análise qualitativa seja a mais indicada. Ainda quando a nossa preocupação for a compreensão da teia de relações sociais e culturais que se estabelecem no interior das organizações, o trabalho qualitativo pode oferecer interessantes e relevantes dados.

Ao analisar o percurso histórico que explicita a elitização do acesso à educação superior em sua origem e o delineamento das legislações que amparam o

processo de expansão e tentativa de democratização do ensino superior, na contemporaneidade, busca-se compreender “as raízes dos significados, as causas de sua existência, suas relações, num quadro amplo do sujeito como ser social e histórico” (TRIVIÑOS, 1987, p.130).

Assim sendo, parte-se da perspectiva de que as ideologias que permearam o processo histórico influenciaram, de algum modo, o delineamento e a legitimação das leis que regem atualmente a educação superior. Por isso, é tão importante lançar o olhar no processo de construção histórica do objeto de estudo para melhor compreender o presente em que está posto. Vem ao encontro desta reflexão a contribuição de Evangelista (2012, p. 63) ao afirmar que,

Captar as pistas que oferecem para a compreensão da racionalidade da política, das raízes do movimento histórico, das ideias mestras das diretrizes educacionais em um dado tempo supõe investigar suas origens, tendências que expressa, rede de influências que o produziu, metamorfoses e ressignificações que opera na apropriação de projetos de poder.

A intencionalidade desta pesquisa é explorar a construção social do processo como um todo, no que tange ao acesso à educação superior, abrangendo este fenômeno da ampliação, especialmente por vias privadas e os nexos com a precarização e a tentativa de privatização das IES públicas, os interesses políticos, ideológicos, culturais e mercadológicos envolvidos no processo. Além disso, pretende-se apontar as transformações políticas e econômicas que vêm ocorrendo, em detrimento das relações de poder, observadas num campo mais amplo, partindo, inclusive, de organismos internacionais. Neste sentido, o presente estudo busca entender e sistematizar a complexidade e dimensão das relações e as influências que envolvem a educação superior no campo concreto.

Acredita-se que a análise criteriosa dos dados e informações coletadas contribuem para que o pesquisador faça inferência a respeito do assunto, a qual pode abrir, confirmar ou desconstruir perspectivas em relação à sua expectativa ou hipótese inicial.

Ao analisar políticas públicas para a educação, faz-se necessário, primeiramente, compreender que estas estão ancoradas numa política maior, a de Estado, com determinados interesses e ideologias que norteiam as demais propostas, de acordo com as suas convenções, ou seja, o que é viável e vantajoso para o Estado

no contexto macro orienta as suas relações com o micro, a fim de atingir os seus objetivos. O enunciado de Evangelista (2012, p. 52) coaduna-se com tal perspectiva.

Trabalho com a ideia de que tais materiais – oriundos do aparelho de Estado, de organizações multilaterais e de agências e intelectuais que gravitam em sua órbita – expressam não apenas diretrizes para a educação, mas articulam interesses, projetam políticas, produzem intervenções sociais.

Sendo assim, é evidente que as legislações educacionais estão carregadas de intencionalidade, não havendo, portanto, neutralidade em suas deliberações. Ao contrário disso, legitimam interesses de poder. Por isso, propôs-se um olhar atento para os documentos analisados, procurando identificar as reais intenções e perspectivas envolvidas no contrassenso da expansão do acesso à educação superior por vias privadas e a precarização e tentativa de privatização das IES públicas. Em se tratando de política pública, porém, vale considerar que existe um processo, no qual, entre a proposta inicial, a final e a executada, há um longo caminho a ser percorrido, sendo possível ocorrer, no percurso, interferências e até mesmo incoerências. Arretche (2001, p. 46) adverte que,

[...] para superar uma concepção ingênua da avaliação de políticas públicas, que conduziria necessariamente o avaliador a concluir pelo fracasso do programa sob análise, é prudente, sábio e necessário, então, admitir que a implementação modifica as políticas públicas.

Cabe, portanto, ao pesquisador ter clareza da complexidade de interesses que envolvem propostas ou programas de políticas públicas, que se constroem ao longo do tempo em decorrência de demandas que sofrem influências múltiplas, pois estão em jogo interesses do Estado, do sistema econômico e dos sujeitos envolvidos, e nem sempre o resultado final é o esperado e condizente com as reais necessidades sociais.

Outro recurso importante é a análise documental. Para Evangelista (2012, p. 63),

Documentos são produtos de informações selecionadas, de avaliações, de análises, de tendências, de recomendações, de preposições. Expressam e resultam de uma combinação de intencionalidades, valores e discursos; são constituídos pelo e constituintes do momento histórico.

Elencam-se para este estudo documentos considerados primordiais para a compreensão do cenário contemporâneo no que se refere às determinações legais que envolvem o tema proposto, sendo eles:

- Constituição Federal de 1988;
- Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado de 1995 (MARE);
- Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional nº. 9394/96 (LDB);
- Plano Nacional da Educação nº 10172/01 (PNE);
- Plano Nacional da Educação nº 13.005/14;
- Documentos que normatizam o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES);
- Documentos que normatizam o Programa Universidade para Todos (PROUNI);
- Documentos que normatizam o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI);
- Documentos que registram a relação conflituosa do governo do Estado do Paraná com a UEL.

O propósito é que tais documentos revelem, de forma explícita ou implícita, ou seja, nas entrelinhas, as reais intencionalidades do Estado e dos sujeitos envolvidos em sua elaboração, pois, “ao se tratar de política, é preciso ter clareza de que eles não expõem as ‘verdadeiras’ intenções de seus autores e nem a ‘realidade’.” (EVANGELISTA, 2012, p. 64). A autora ainda elucida:

Há nelas mais do que o dito textualmente. O que a fonte silencia pode ser mais importante do que ela proclama, razão pela qual nosso esforço deve ser o de apreender o que está dito e o que não está. [...] deve-se perguntar o que oculta e por que oculta: fazer sangrar a fonte.

Neste sentido, cumpre analisar, de forma minuciosa, as fontes, assim como o contexto em que os fatos acontecem a fim de extrair o que possuem de vital, dito ou não.

Este trabalho ancora-se na metodologia de pesquisa fundamentada no materialismo histórico dialético, que se baseia em categorias, das quais, destacamos três: totalidade, contradição e mediação, sendo elas “históricas e transitórias” (NETTO, 2011, p. 46). Vale destacar que Marx desenvolveu tais categorias e as utilizou para investigar o seu objeto de pesquisa, a sociedade burguesa (NETTO, 2011, p. 36). Contudo, nota-se que também nos ajudam a entender o objeto de pesquisa ora aqui proposto, que envolve a superação, ou não, dos traços históricos

de elitização e exclusão no acesso à educação superior e o contrassenso que permeia a atual expansão deste nível de ensino, uma vez que o Estado vem investindo recursos públicos em IES privadas, enquanto IES públicas sofrem precarização e tentativa de privatização, em particular no Estado do Paraná, considerando o entrelaçamento que há entre o Estado, a sociedade burguesa capitalista e a educação superior desde a sua implementação no Brasil.

A totalidade envolve toda a dinâmica das teias de relações do processo no contexto amplo, sendo, no caso o acesso à educação superior, o movimento do contexto histórico ao atual, o Estado, as políticas de Estado ancoradas em premissas internacionais e, por conseguinte, a sociedade, as classes sociais, os sujeitos, as ideologias e as políticas educacionais,

As contradições são explicitadas entre os discursos previstos em lei, como, por exemplo, a Constituição Federal de 1988 e o investimento de recursos públicos nas instituições privadas, enquanto a educação pública sofre com redução de recursos, o que tem promovido a sua precarização. Netto (2011, p. 57) elucida que, “sem as contradições, as totalidades seriam *totalidades inertes*, mortas – e o que a análise registra é precisamente a sua contínua transformação” (grifo do autor).

O engendramento das totalidades e das contradições é permeado pela mediação feita, principalmente pelo Estado, entendido como o órgão representante da sociedade, porém, como adverte Netto (2011, p. 23) “da sociedade exclui qualquer pretensão de ‘neutralidade’”. Se não há neutralidade, buscou-se, no delineamento da pesquisa, encontrar as relações e reais intenções do Estado para com a expansão da educação superior, a precarização deste nível de ensino e a tentativa de privatização das IES públicas.

Vale mencionar a assertiva de Netto (2011, p. 57) de que “a natureza dessas contradições, seus ritmos, as condições de seus limites, controles e soluções dependem da estrutura de cada totalidade – e, novamente, não há fórmulas/formas apriorísticas para determina-las: também cabe à pesquisa descobri-las”. É o que nos propusemos buscar.

Apresentadas tais considerações e proposições, optou-se por pesquisar as produções acadêmicas acerca do tema desta pesquisa, a fim de buscar contribuições para com esta reflexão e mapear o que já se produziu sobre o assunto, bem como aquilo que esta pesquisa poderá avançar, de modo que o resultado deste levantamento segue na próxima subseção.

1.2 LEVANTAMENTO DE PESQUISAS *STRICTO SENSU*

Em busca de conhecimento acerca do tema ora proposto, optou-se por realizar um levantamento de produção científica, que, de alguma forma, apresentasse relação com nossos objetivos. Tal exercício é considerado como *estado do conhecimento*, em que o autor busca o que já foi produzido em determinada área do conhecimento, a fim de analisar os resultados obtidos, para, a partir daí, delinear um percurso para a sua pesquisa.

Vale mencionar que tal metodologia de pesquisa *estado do conhecimento* também é denominada de *estado da arte*. Em muitas pesquisas, os termos são utilizados como sinônimos, porém, no entendimento de Romanowski e Ens (2006), há diferenças entre uma e outra. Para elas, no *estado da arte*, o objetivo da pesquisa consiste em realizar um amplo levantamento, seguido por análises detalhadas de produções científicas em determinadas áreas do conhecimento, enquanto que o *estado do conhecimento* é um “estudo que aborda apenas um setor das publicações sobre o tema estudado [...]” (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 40)

O *estado do conhecimento* possibilita ao pesquisador situar-se diante do contexto apresentado pelos resultados das pesquisas científicas produzidas, de modo a refletir acerca do objetivo de sua pesquisa, se vai ao encontro das demais analisadas e resultará num complemento ao já produzido. Além disso, estes resultados podem também contribuir para que o autor identifique aspectos que ainda não foram abordados; propiciar uma retrospectiva histórica e podem servir como referência teórica, posto que são muitas suas contribuições e possibilidades.

O presente levantamento foi realizado na plataforma de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), utilizando como descritores as palavras-chave desta pesquisa: “Políticas de Estado”, “Educação Superior”, “Programas de Expansão” e “Precarização”. Devido ao elevado número de produções encontradas, houve a necessidade de se estabelecer algumas delimitações. Na primeira, optou-se pela busca de teses, por se tratar de pesquisas mais aprofundadas e, na outra, fez-se um recorte temporal, a partir de 2014, por se tratar de pesquisas mais recentes.

Ao todo, foram encontradas um mil novecentas e cinco (1.905) produções, a partir dos descritores mencionados. No entanto, ao analisar

primeiramente o título das pesquisas, verificou-se que muitos temas não possuíam relação com o presente estudo, de forma que a primeira seleção foi feita pela leitura de todos os títulos, selecionando-se os que mais se aproximavam dos objetivos aqui traçados. Por este critério, foram contempladas dezesseis (16) teses. Posteriormente, foi realizada a leitura do resumo e do sumário a fim de melhor entender o objeto de pesquisa das referidas teses. Nesta leitura, constatou-se que, em alguns casos, embora houvesse no tema palavras relacionadas à presente proposta, o conteúdo se distanciava, o que nos levou a uma nova seleção com a qual elegeram-se para análise um total de treze (13) teses.

Dentre os treze estudos, separaram-se os temas que, de certa forma, se relacionam e foram agrupados, ficando subdivididos em seis grupos, conforme segue:

Quadro 1 - Organização das teses em grupos, por assunto.

Grupo:	Assunto:	Nº de teses	Tema e autoria
1	Reforma universitária da década de 1960	2 teses	“Darcy Ribeiro e a reforma da universidade: autonomia, intencionalidade e desenvolvimento” (DORIGÃO, 2015)
			“O projeto de universidade no Brasil: a reforma universitária de 1968” (FERNANDES, 2014)
2	Parceria entre o público e o privado e a oligopolização da educação superior	3 teses	“As parcerias público/privadas e as feições da gestão gerencial na educação” (ALVES, 2015)
			“Financiamento da educação superior privado-mercantil: incentivos públicos e financeirização de grupos educacionais” (SANTOS FILHO, 2016)
			“Grandes oligopólios da Educação Superior e a gestão do grupo Anhanguera Educacional (2007-2012) (RUAS, 2015)
3	Plano Nacional de Educação 2014-2024	2 teses	“O ensino superior na tramitação do Plano Nacional de Educação – 2014-2024” (SILVA, 2015)
			“Plano Nacional de Educação – PNE 2014/2024: evidências da conciliação política (SILVA, 2014)
4	Resultados do REUNI	1 tese	“Políticas de expansão e de regulação do ensino superior brasileiro e a otimização nas universidades federais: reverberações na UFPel” (MOREIRA, 2016)

Grupo:	Assunto:	Nº de teses	Tema e autoria
5	Análise da influência dos organismos internacionais na educação superior brasileira	3 teses	“Economia, conhecimento e educação: a fabricação do sujeito microempresa como modo de existência” (FEIJÓ, 2016)
			“O Banco Mundial e a contrarreforma da educação superior brasileira no governo Lula da Silva (2003-2010)” (MOTA JÚNIOR, 2016)
			“O público não estatal na educação brasileira: uma política para a expansão da iniciativa privada” (PAIVA, 2016)
6	Conceito de: Estado, capital, sociedade de classes, ideologia e educação para a teoria marxista	2 teses	“Teoria do capital, transição socialista e educação na obra de Istaván Mészáros: estudo introdutório” (CHEROBINI, 2016)
			“Estado, classe social e educação no Brasil: uma análise crítica da hegemonia da Associação Brasileira do Agronegócio” (LAMOSA, 2014)

Fonte: CAPES – adaptado pela autora.

As pesquisas de Dorigão (2015) e Fernandes (2014) (grupo 1), ao abordarem a Reforma da educação superior ocorrida no ano de 1968, colaboram com esta pesquisa ao apresentarem o percurso da universidade no Brasil, contextualizando-o junto ao cenário político, econômico e social. Destacam a relevância da universidade como um bem cultural e social, promotor de transformações. Destacam a importância de se legitimar a sua autonomia didática, financeira e pedagógica, e, sobretudo, como instituição pública e gratuita.

No que se refere à expansão da educação superior através das parcerias entre o público e o privado, com incentivos financeiros tais como: financiamento, concessão de bolsas e isenções de tributos, da União para as IES privadas, os estudos de Alves (2015), Santos Filho (2016) e Ruas (2015) (grupo 2) destacam o favorecimento ao mercado capital e acumulação financeira, ou seja, a mercantilização da educação superior, fato este demonstrado pela oligopolização das empresas educacionais.

Tratando do Plano Nacional de Educação (2014-2024), Silva (2015) e Silva (2014) (grupo 3) destacam as negociações ocorridas no período de tramitação do projeto, cujo resultado se materializa num Plano de conciliações políticas em prol dos grupos dominantes, assim como tem sido observado na elaboração de outras políticas, considerando ainda a conciliação como ferramenta mediadora de conflitos.

O REUNI é abordado por Moreira (2016) (grupo 4), num estudo de caso sobre os resultados do referido programa para a Universidade Federal de Pelotas-RS. O autor salienta a possibilidade de orientações dos organismos internacionais na elaboração do REUNI, o qual amplia o investimento público nas IES federais e se trata de um modelo centralizador de gestão, que resguarda ao Estado todo o controle de procedimentos em relação ao ensino superior.

A influência dos organismos internacionais na elaboração de políticas de Estado, e, por conseguinte, educacionais e programas públicos para a expansão da educação superior por via de parcerias público-privadas, é enfatizada nas pesquisas de Feijó (2016), Mota Júnior (2016) e Paiva (2016) (grupo 5). Estes trabalhos destacam que, no cenário de crise do capitalismo mundial, o ideário neoliberal ganha força, ao responsabilizar o Estado por tal crise. Defendem, ainda, que, para superá-la, seria necessária uma reformulação no seu papel, o que, no Brasil, ocorre na década de 1990, com a Reforma do Aparelho do Estado, cujo objetivo era adaptar o Estado brasileiro ao neoliberalismo. A partir de então, há descentralização e publicização dos serviços públicos, entre eles a educação, transferindo-se os serviços públicos para a sociedade civil, eclodindo na expansão do acesso à educação superior via parceria público-privada, que, como resultado, fez prevalecer uma educação orientada pela lógica produtivista de mercado.

As pesquisas de Cherobini (2016) e Lamosa (2014) (grupo 6) apresentam importantes conceitos a partir da perspectiva materialista histórico-dialética, tais como: Estado, capital, sociedade de classes, ideologia e educação, contextualizados na sociedade capitalista contemporânea.

O presente levantamento contribuiu de forma significativa com a pesquisa ora proposta, possibilitou um comparativo das reflexões e confirmou a relevância do tema, visto que se trata de processo contínuo, de forma que os acontecimentos se põem num movimento, em mudanças e transformações, sendo necessárias constantes atualizações análises e reflexões por parte das pesquisas acadêmicas, a fim de se acompanhar e interpretar os fatos, assim como também sugerir e propor ações e caminhos.

Assim, a presente pesquisa se diferencia das demais mencionadas e avança, por apresentar/trazer para análise e reflexão questões, acontecimentos e fatos políticos ocorridos no âmbito federal, posteriormente ao estudo apresentado por elas, com consequências para a educação superior. Ademais, ainda abrange a análise

dos impasses/conflitos entre o Governo do Estado do Paraná e UEL, especialmente a partir da década de 1990, os quais não foram abordados nos trabalhos pesquisados.

O presente estudo está estruturado em cinco seções, a iniciar-se por esta que apresenta os aspectos introdutórios.

Posteriormente, a segunda seção traz um breve histórico dos contextos político, econômico e social que antecederam a implantação da educação superior no Brasil. Nossos apontamentos nesta etapa do trabalho destacam que este nível de ensino foi criado para atender exclusivamente aos mais economicamente favorecidos, os considerados burgueses. Busca-se analisar se tal característica influencia no delineamento das atuais políticas públicas para a educação superior ou se os avanços observados a superaram e a romperam, considerando-se o papel do Estado ancorado em políticas externas, imerso no contexto da sociedade capitalista.

Versa ainda sobre as reformas políticas educacionais da década de 1990 de expansão do acesso à educação superior, com propostas em consonância com os organismos internacionais/multilaterais, tais como: Banco Mundial (BM), Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL), Fundo Monetário Internacional (FMI), conforme anunciadas na Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem (1990), com foco na educação básica e na Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação (1998).

Quanto à terceira seção, apresenta um levantamento descritivo com a caracterização de políticas e programas públicos vigentes que pretendem assegurar, regulamentar e ampliar o acesso à educação superior, de acordo com o que consta na LDB, pelo PNE (2001-2010 e 2014-2024) e pelos programas: FIES, PROUNI e REUNI.

A quarta seção analisa políticas e programas que visam à expansão da educação superior, apresentados e caracterizados no capítulo anterior, com o intuito de se tentar verificar se estes legitimam a conquista de direitos e superam os traços históricos de elitização e exclusão, ou se representam apoio e aprofundamento da mercantilização do ensino em favor do capital. Isso porque o cenário contemporâneo de ampliação do acesso é contraditório em vários aspectos, uma vez que as políticas de governo incentivam o setor privado com recursos públicos, priorizam a expansão de vagas em instituições que almejam somente o ensino, e inserem as IES públicas na lógica mercantilista de maior atendimento com menor investimento, resultando em sua precarização. Contempla, ainda, uma análise qualitativa, feita a partir de dados

quantitativos da expansão das IES públicas e privadas, especialmente a partir da década de 1990, assim como da ampliação de vagas em ambos os setores.

Na quinta e última seção, analisa-se como *lócus* concreto do antagonismo histórico debatido nesta pesquisa, a relação política e gestora conflituosa do Estado do Paraná com a UEL, a qual se intensifica a partir da reforma do Estado brasileiro ocorrida na década de 1990, com a adoção, por parte do Estado, do modelo de gestão gerencial, apregoadado pelo neoliberalismo, que visa à privatização do setor público, o que, neste caso, significaria o fim da educação superior pública e gratuita. A este respeito, pelo que pesquisamos, é possível afirmar que este ainda não se concretizou pela resistência daqueles que defendem a universidade pública, com educação gratuita e de qualidade e lutam por sua preservação.

Por fim, as considerações finais congregam as principais conquistas e os desafios mais urgentes para que seja preservado e ampliado o acesso à educação superior pública gratuita e de qualidade com vistas a uma formação que preze o ensino, a pesquisa e a extensão, tão necessários para o desenvolvimento democrático, crítico, reflexivo e emancipador dos sujeitos e, por consequência, do país. Só assim será possível superar as marcas históricas de elitização e exclusão deste nível de ensino.

2 EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: ASPECTOS HISTÓRICOS CONTEMPORÂNEOS

Nesta seção, busca-se apresentar uma breve sistematização dos contextos histórico, político, econômico, social e ideológico que antecederam e delinearão a implementação da educação superior no Brasil, que surgiu para atender a uma parcela ínfima da sociedade, a qual era composta pelos mais favorecidos economicamente. Em vista disso, este nível de ensino foi marcado pela história de elitização e exclusão, e a presente análise se propõe a verificar em que medida a atual expansão supera tal característica.

Para tanto, faz-se necessário analisar, num contexto mais amplo, as conexões do Estado com políticas e organismos internacionais, as ideologias que envolvem o papel do Estado no contexto da sociedade capitalista e, no interior dela, as relações de classes, e, por conseguinte, suas implicações para a educação superior.

Quanto ao papel do Estado, recorre-se principalmente à CF/1988 e ao Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado de 1995, o qual encadeia ajustes nas políticas educacionais em consonância com os organismos internacionais, tais como: BM, CEPAL, FMI. Cumpre dizer que as referidas políticas já haviam sido anunciadas na Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem (1990), e na Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação (1998), que tende a vincular este nível de ensino ao mercado de trabalho.

2.1 EVIDÊNCIAS DE UMA ORIGEM ELITIZADA E EXCLUDENTE: CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA

A jovem história do Brasil enfrentou, e ainda enfrenta, um árduo processo de construção de seu sistema educacional, o qual é marcado por elitização e exclusão desde sua origem, que tem perpassado todos os sistemas políticos do país. Tem sido assim desde o período Colonial (1500-1822), seguido pelo Império (1822-1889) e, posteriormente, pela República, a partir de 1889, dividida em dois

grandes períodos: de 1889 a 1930, considerada a Primeira República, República Velha ou República Oligárquica, e uma nova fase, que se inicia com a Revolução de 1930 até os dias atuais.

Em sua origem, na Colônia, que compreende os anos de 1549-1759, não existia educação pública para nenhum nível de ensino, tendo sido esta delegada por Portugal à Companhia de Jesus, representada pelos Jesuítas, portanto, fortemente voltada aos interesses religiosos do catolicismo, que, a princípio, visava à transmissão de conhecimentos elementares. No decorrer dos anos, os Jesuítas foram se organizando e avançando no campo educativo, porém de forma muito distante da estrutura que conhecemos hoje. Ainda no século XVI, houve, por iniciativa deles, a tentativa de criação da universidade no Brasil, porém não obtiveram êxito junto à Coroa portuguesa. Isso porque os principais ou únicos interessados em cursos superiores pertenciam a uma elite social e não havia, por parte deles, muito empenho em criar universidades no Brasil, pois dispunham de recursos financeiros para custear a continuidade dos estudos nas universidades do exterior, fato este que reforçava o *status* de burgueses. Fávero, recorrendo a Moacyr, salienta que houve,

[...] inicialmente, considerável resistência, seja de Portugal, como reflexo de sua política de colonização, seja por parte de brasileiros que não viam justificativa para a criação de uma instituição desse gênero na Colônia, considerando mais adequado que as elites da época procurassem a Europa para realizar seus estudos superiores (MOACYR, 1937 apud FÁVERO, 2006, p. 20)

Evidentemente, Portugal mantinha um controle rigoroso sobre a Colônia, a fim de assegurar-lhe dependência e lealdade por parte dos mais favorecidos economicamente que aqui representavam o colonizador, portanto era conveniente que os jovens dessa classe dominante fossem realizar seus estudos superiores na Europa, para que assim mantivessem equalização cultural.

Em 1759, Portugal rompeu com a Igreja Católica, e a Companhia de Jesus foi expulsa de seu território por Sebastião José de Carvalho e Melo, o Marquês de Pombal, e, conseqüentemente, do Brasil, que era a sua colônia, sob forte influência do movimento iluminista, para instituir um sistema público de educação (RIBEIRO, 1981). Como justificativa para o ato, alegava que a Igreja educava em função de seus interesses cristãos e econômicos e, portanto, não era uma educação voltada aos interesses do país. Assim, com um sistema de educação pública, não mais aquela

financiada “pelo Estado, mas que formava o indivíduo para a Igreja, e sim a financiada pelo e para o Estado” (RIBEIRO, 1981, p. 37).

O período foi marcado pela descentralização, desarticulação e fragmentação da organização construída pelos jesuítas sem que houvesse, de fato, uma estratégia para a efetivação da proposta de Pombal. É neste momento que surge o princípio da educação pública e laica. Porém, há de se percorrer um longo período para que o sistema educativo fosse reorganizado sob tais auspícios, embora, naquele momento, a educação tenha se tornado ainda mais restrita e elitizada, mesmo para os níveis elementares, pois, de forma autônoma e privada, os Jesuítas continuaram atuando no campo educativo.

Por diversos fatores políticos, a partir de 1808, surge maior demanda de funcionários públicos para atender às necessidades do Estado, especialmente com a vinda da Família Real para o Brasil, ou seja, revelava-se, então, uma necessidade da classe dominante. Mesmo assim, Fávero (2006, p. 20-21) destaca que, no que se refere ao ensino, “o Brasil consegue apenas o funcionamento de algumas escolas superiores de caráter profissionalizante”. A autora discorre ainda que, naquele mesmo ano, são autorizados o funcionamento de alguns cursos superiores em áreas da Medicina, na Bahia e no Rio de Janeiro; em 1810, de Engenharia, também no Rio de Janeiro; e em 1828, cursos jurídicos em São Paulo e Olinda (FÁVERO, 2006).

Em 1824, a Constituição Política do Império do Brasil, no que tange à educação, contempla, no tópico sobre as garantias dos direitos civis e políticos dos cidadãos brasileiros, no Art. 179. Item XXXII. “A Instrucção primária, e gratuita a todos os Cidadãos [...]” (BRASIL, 1824). Importante lembrar que eram considerados cidadãos brasileiros, no século XIX, homens livres, brancos, isentos de doenças infectocontagiosas (SCHUELER, 1999). Infere-se, assim, que, mesmo a educação primária prevista pelo Império, carregava em seu bojo a exclusão e a elitização, evidenciadas pelas características dos cidadãos brasileiros.

Quanto à educação superior, o próprio Imperador propôs “a criação de duas universidades, uma no Norte e outra no Sul do país, que poderiam constituir-se centros de alta organização científica e literária” (FÁVERO, 2006, p. 21), entretanto tratava-se de mais uma tentativa frustrada, pois, em momento algum, tal proposta seria interessante a Portugal.

Portugal exerceu, até o final do primeiro Reinado, grande influência na formação da burguesia. Todos os esforços de criação de universidades, nos períodos

colonial e monárquico, foram malogrados, o que denota uma política de controle por parte da Metrópole de qualquer iniciativa que vislumbrasse sinais de independência cultural e política da Colônia (FÁVERO, 2000 apud FÁVERO, 2006, p. 20).

Vem ao encontro disso a seguinte reflexão de Moreira (2016, p. 32),

Acredita-se que isso ocorreu devido ao medo quanto à contribuição dos intelectuais aos movimentos de independência. Portugal proibia a criação de universidades em suas colônias, especialmente a partir do século XVIII, quando o iluminismo se fez sentir em vários pontos da América.

Os períodos Colonial e Imperial foram marcados pelo esforço de Portugal em manter o domínio sobre a Colônia, o qual vai muito além da exploração de suas riquezas, culminando no controle cultural e ideológico, ou seja, na negação e no impedimento de qualquer tentativa de emancipação, com uma educação de acesso restrito aos mais favorecidos economicamente.

As tentativas de criar a universidade continuaram na República, a partir das escolas superiores e faculdades que ofereciam cursos superiores isolados e ainda muito distantes da organização de hoje. Sobre este período, Cunha (2007) afirma que houve o surgimento das universidades de vida curta, que consistia na criação de Instituições que funcionaram por breves períodos, sendo elas: Universidade de Manaus (1909), a Universidade de São Paulo e a do Paraná (1912). Tais universidades foram fechadas ou desintegradas em cursos isolados, por questões burocráticas ou por falta de demanda, pois os cursos eram todos pagos. Entretanto, para o autor, estas contribuíram para a criação efetiva de universidades de longa vida, conforme denominadas por ele.

Assim sendo, depois de quatro séculos de tentativas sem êxito, finalmente as universidades brasileiras são oficialmente fundadas, fortemente influenciadas por modelos educativos da Europa. O Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931, oficializa o Estatuto das Universidades Brasileiras, concomitantemente ao Decreto nº 19.852, que dispõe quanto à organização da Universidade do Rio de Janeiro. Isso ocorre também, em 1934, na Universidade de São Paulo e, em 1935, na Universidade do Distrito Federal (FÁVERO, 2006; SAVIANI, 2010).

Quanto ao objetivo ou à função da universidade no contexto em que foi inaugurada, Fávero (2006, p. 19) elucida que “ela foi criada não para atender às necessidades fundamentais da realidade da qual era e é parte, mas pensada e aceita

como um bem cultural oferecido a minorias”. Tal característica perdurou por longo período, visto que era um nível do saber dominado e controlado pelos detentores de poder, a burguesia, por isso protegido inclusive pelo Estado. Foram necessárias muitas lutas para romper as barreiras que restringiam o acesso à educação superior.

Ainda neste período, a educação, de modo geral, é acessível a uma minoria e o ensino superior afunila ainda mais o acesso a ele, refletindo a postura excludente do próprio Estado, que, durante séculos, criou critérios de controle que oportunizaram o acesso exclusivo da classe economicamente mais favorecida. Tal fato é evidenciado na Lei orgânica do ensino secundário, Decreto-Lei nº 4244, de 9 de abril de 1942, que dispõe quanto à organização deste nível de ensino, que era a base para o ingresso na educação superior. Entre outras disposições, a lei apresenta, no Título II, o curso ginásial, que contemplaria as seguintes disciplinas: “I. Línguas: português, latim, francês e inglês; II. Ciências: matemática, ciências naturais, história geral, história do Brasil, geografia geral e geografia do Brasil; III. Artes: trabalhos manuais, desenho e canto orfeônico” (BRASIL, 1942).

No Capítulo II da lei, os cursos clássico e científico conferem aos estudantes direito de ingresso em cursos superiores, mediante aprovação nos exames de licença para tal finalidade e contemplam as seguintes disciplinas: “I. Línguas: português, latim, grego, francês, inglês e espanhol; II. Ciências e filosofia: matemática, física, química, biologia, história geral, história do Brasil, geografia geral, geografia do Brasil e filosofia; III. Artes: desenho” (BRASIL, 1942).

Quanto à finalidade deste nível de ensino, o Capítulo VII, art. 23, anuncia que é “formar as individualidades condutoras” (BRASIL, 1942). Ao analisar a Lei orgânica e seu objetivo, Saviani (2010, p. 8) conclui que “o acesso ao ensino superior estava restrito às elites”. A partir das disciplinas e de sua finalidade, infere-se o grau de seleção. Assim sendo, as classes menos favorecidas não tinham as mínimas chances de acesso a este nível de ensino e de formação cultural.

Embora o período ainda tivesse sido extremamente seletivo, foi marcado por expansão no acesso proporcionado pelo crescimento do número de Instituições de Ensino Superior (IES), como apresentado no quadro a seguir:

Quadro 2 – Número de escolas superiores 1808-1945

Período	Número de escolas
1808 – 1890	14
1890 – 1930	86
1930 – 1945	181

Fonte: Teixeira (1968 apud FÁVERO, 1980, p. 111).

A educação superior representa um símbolo de status e poder para a classe dominante e a oportunidade de ascensão social para as camadas médias, que iniciam forte reivindicação por acesso e, conseqüentemente, ampliação de vagas nas universidades. “junto a essa pressão pelo acesso à universidade por parte dos jovens das camadas médias em ascensão [...]” (SAVIANI, 2010, p. 8). Em 1960, a União Nacional dos Estudantes (UNE) lidera uma mobilização pela reforma universitária, cujo objetivo era, “através da UNE, combater o caráter arcaico e elitista das instituições universitárias” (FÁVERO, 2006, p. 29).

O golpe militar de 1964 desencadeou uma série de ajustes na educação. Em relação ao nível superior, este foi reformulado pela Lei nº 5.540/68, aprovada em 28 de novembro de 1968 (BRASIL, 1968).

Neste cenário, Saviani (2010, p. 9) destaca que se despontam os grupos ligados ao regime militar, “que buscavam vincular mais fortemente o ensino superior aos mecanismos de mercado e ao projeto político de modernização em consonância com os requerimentos do capitalismo internacional”, uma vez que a industrialização no Brasil se ampliava significativamente na época.

Assim sendo, fica evidente a existência de dois grupos: os que reivindicavam oportunidade de acesso ao ensino superior, a superação do modelo arcaico existente, assim como também a autonomia universitária; e outro grupo que aspirava a que o ensino superior tivesse o objetivo de formar a força de trabalho técnico para abastecer o mercado capitalista internacional (SAVIANI, 2010).

Conquanto, para o referido autor, a Lei nº 5.540/68 aprovada “procurou responder a duas demandas contraditórias” (SAVIANI, 2010, p. 9), pois lhe era conveniente atender, em parte, ao apelo por acesso, uma vez que o país estava em desenvolvimento industrial e necessitava de força de trabalho qualificada, ao mesmo tempo em que também precisava de financiamento de órgãos internacionais, a exemplo do BM e FMI, organismos estes que visam, principalmente, a fomentar o capitalismo. Para tanto, norteiam as políticas para a educação com o intuito de atingir

o seu objetivo, ou seja, a educação está diretamente relacionada à condição de consumo da população. Corrobora com esta reflexão a assertiva de Silva (2002, p.124-125).

Na sociedade brasileira, os diferentes períodos histórico-econômicos e as políticas sociais estiveram subordinadas ao processo de acumulação de capital externo. Nas duas últimas décadas, houve explícita intervenção político-ideológica e financeira do Banco Mundial e do Fundo Monetário Internacional nas decisões econômicas e sociais do país, avalizada pelo consentimento do governo federal e das elites dirigentes.

A estratégia para promover o devido alinhamento entre os interesses de mercado das referidas instituições com os de desenvolvimento nacional, dentro dos limites da ditadura, “Em primeiro lugar, houve estreitamento das relações entre as equipes que elaboraram um conjunto de políticas de ajuste, rigidamente controladas pelos dirigentes nacionais para todos os setores” (SILVA, 2002, p.125).

Neste contexto ditatorial, os investimentos externos foram essenciais para a concretização de propostas governamentais e, assim como a educação superior, que foi alinhada aos interesses capitalistas externos, também foram amalgamadas várias alianças, como destaca Silva.

Durante o regime militar, aprofundaram-se as distorções de estrutura jurídico-constitucional, a fim de adequá-las às exigências do novo padrão de segurança e desenvolvimento. Os governos militares revitalizaram a modernização enrijecida, aproximaram-se das elites conservadoras e do grande capital monopolista internacional, ávido de investimentos lucrativos. Durante os governos da tecnocracia militar, graças à intervenção dos generais, com medidas autoritárias e severas, a produção industrial brasileira expandiu-se, empurrada pelos altos empréstimos externos e pela racionalidade capitalista. A política macroeconômica voltou-se para a internacionalização, tornando-se dependente dos financiamentos externos para fortalecer o setor industrial estatal e privado nacional (SILVA, 2002, p. 122).

Em 1985, ocorre o fim da ditadura militar e a reabertura política no país, sob a influência de políticas difundidas mundialmente, sobretudo delineadas pelo sistema de produção capitalista. Diante deste quadro, é necessário lançar o olhar para as conexões e alianças intrínsecas que permeiam a relação do Estado e da sociedade capitalista, a qual será analisada na próxima subseção.

2.2 ESTADO E SOCIEDADE CAPITALISTA: IDEOLOGIAS, RELAÇÃO DE PRODUÇÃO E DE CLASSES

Acredita-se que, para tecer uma análise reflexiva e crítica sobre a atual conjuntura da educação superior no Brasil, cumpre demarcar em que modelo de Estado e de sociedade a educação superior está imersa, sistematizando as principais conexões e influências que permeiam os encaminhamentos políticos, econômicos e sociais, fundamentados, sobretudo, por qual ideologia.

Vale destacar que a relação entre o Estado e a sociedade é intrínseca, visto que, na perspectiva marxista aqui adotada, o Estado não é um poder que se impôs de fora para dentro da sociedade, mas que foi produzido por ela, em determinado momento de seu desenvolvimento econômico e de produção, numa irremediável contradição com ela própria, pois está dividida por antagonismos, sendo, pois, necessário um poder aparentemente acima da sociedade, para amortecer os conflitos e mantê-la dentro dos limites da “ordem”. Lefebvre (1966, p. 90) afirma que o Estado “é um fragmento da sociedade que se erige acima dela, juntando as funções socialmente necessárias (em dados momentos) superfetações permitidas pelo exercício do poder”.

Vem ao encontro desta compreensão a análise de Lênin, para quem “[...] o Estado é o produto e a manifestação do antagonismo *inconciliável* das classes. O Estado aparece onde e na medida em que os antagonismos de classes *não podem* objetivamente ser conciliados” (LÊNIN, 1983, p. 9, grifo do autor). E ainda, “o Estado é um órgão de *dominação* de classe, um órgão de *submissão* de uma classe por outra; é a criação de uma ‘ordem’ que legalize e consolide essa submissão, amortecendo a colisão das classes.” (LÊNIN, 1983, p. 10, grifo do autor).

Sendo assim, a perspectiva de que o Estado representa a sociedade como um todo advém do discurso político, e não condiz com a realidade. De fato, o que se evidencia é que os interesses da minoria mais favorecida economicamente, ou seja, de uma classe dominante, são privilegiados em detrimento de outra, a grande massa que representa a maioria e compõe a classe trabalhadora, que, mesmo detendo a força de trabalho tão necessária no processo de acumulação de mais valia, ainda assim é a menos favorecida. Tal hegemonia suscita conflitos, cabendo ao Estado postar-se como conciliador, com o desafio, porém, de preservar esta lógica de concentração.

Isto porque se trata de um Estado ancorado em uma sociedade com modo de produção capitalista, e, embora o capitalismo tenha origem no século XV, passando por diversas transformações decorrentes dos avanços observados, principalmente, no campo tecnológico e científico, que passa a impulsionar o processo de industrialização e, conseqüentemente, a alterar as relações de produção e de trabalho (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2003, p. 71). É no século XX que ocorrem as transmutações mais marcantes que culminaram no modelo atual, o Capitalismo concorrencial global.

Para melhor compreensão deste modelo de Capitalismo, é importante demarcarmos o cenário e o modelo que o antecedeu. Para tanto, lança-se o olhar para década de 1940, quando ocorre o fim da Segunda Guerra Mundial. Diante da catástrofe deixada pela Guerra, foi necessário um modelo de Estado que atuasse de forma reguladora e intervencionista, propiciando serviços públicos de proteção social, época em que predominou o Capitalismo monopolista de Estado (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2003, p. 73).

Superado o período pós-Segunda Guerra Mundial, na década de 1970, com o avanço tecnológico e industrial, o modelo de Estado e de Capitalismo adotado começa a entrar em crise, apresentando sinais de saturação ou esgotamento. Isso porque o Estado regulador e intervencionista não mais condiz com os interesses da economia globalizada, e, portanto, urge a adoção de um novo modelo de Estado e de Capitalismo, o qual será detalhado mais à frente.

Nos atuais conflitos, o principal embate envolve o papel do Estado no contexto do sistema de produção capitalista adotado mundialmente, com raras exceções. Nos países em desenvolvimento ou subdesenvolvidos, como o Brasil, nota-se que uma das principais contradições do sistema consiste no fato de que as riquezas do país estão cada vez mais concentradas nas mãos de uma pequena minoria economicamente favorecida, aumentando de maneira colossal a pobreza.

Neste sentido, a organização do Estado, da sociedade capitalista, e, no interior deles, as relações de produção e de classes, têm papel fundamental na legitimação desta ordem: concentração de riquezas, ou seja, muito para poucos. As ações do Estado e do capitalismo, todavia, seguem esta lógica e, para sustentá-la, recorrem também a questões ideológicas, com o intuito de naturalizar as diferenças, privilegiando, assim, os que possuem maior poder econômico.

A respeito da ideologia, pode-se recuperar Poulantzas (1980, p. 33):

A ideologia não consiste somente ou simplesmente num sistema de ideias ou representações. Compreende também uma série de *práticas materiais* extensivas aos hábitos, aos costumes, ao modo de vida dos agentes, e assim se molda como cimento no conjunto das práticas sociais, aí compreendidas as práticas políticas e econômicas. As relações ideológicas são em si essenciais na constituição das relações de propriedade econômica e posse, na divisão social do trabalho no próprio seio das relações de produção. (grifo do autor).

Vale mencionar, de forma sucinta, a análise de Poulantzas (1975, p. 13-14) sobre o conceito das classes sociais para a teoria marxista. Em sua interpretação, “as classes sociais são conjuntos de agentes sociais determinados *principalmente*, mas não *exclusivamente*, por seu lugar no processo de produção, isto é, na esfera econômica” (grifo do autor). Nesta perspectiva, o fator econômico não é o único determinante na divisão de classes. O referido autor complementa que, “[...] se referem explicitamente a critérios políticos e ideológicos” (Poulantzas, 1975, p.10).

Isto posto, fica evidente que, além das questões econômicas, que englobam a divisão social do trabalho, o processo e as relações de produção abarcam também o campo das políticas e ideologias, que compreendem as relações de dominação e subordinação. Os três atributos (econômicos, políticos e ideológicos) estão imbricados e são determinantes na formação das classes sociais.

O autor elucida ainda que,

As classes sociais significam para o marxismo, em um e mesmo movimento, contradições e luta das classes: as classes sociais não existem a priori, como tais, para entrar em seguida na luta de classe, o que deixa supor que existiriam classes sem luta das classes. As classes sociais abrangem as práticas de classe, isto é, a luta das classes, e só podem ser colocadas em sua oposição (POULANTZAS, 1975, p. 14).

Sendo assim, o antagonismo que permeia a relação complexa das classes sociais é resultante do sistema de produção capitalista, o qual, pelo olhar marxista, é uma forma de degradação da convivência humana, pois sua principal característica envolve a mais valia, de forma que a busca incessante por mais e mais lucro tem culminado em uma relação de exploração.

Libâneo, Oliveira e Toschi (2003, p. 71) conceituam o capitalismo como:

Dominação do modo de produção em que o capital, sob suas diferentes formas, é o principal meio de produção. Tem como princípio organizador a relação trabalho assalariado-capital e como contradição básica a relação produção social-apropriação privada.

O fato é que, neste modo de produção capitalista, o que é produzido socialmente, ou seja, as riquezas geradas pelo trabalho se transformam em propriedade privada, porque aquilo que o trabalhador produz não lhe pertence, e o que tem se intensificado é a concentração cada vez maior das riquezas, apoiada por ações e políticas de Estado.

A classe mais favorecida economicamente representa a minoria e encontra-se no topo da pirâmide social. Sendo ela proprietária dos meios de produção e bens de consumo, não mede esforços para a perpetuação deste sistema que favorece a centralização cada vez maior de suas riquezas. Para tanto, exerce uma relação de domínio, e, de certo modo, de exploração, sobre a classe trabalhadora ou proletária, que não possui meios de produção e, por questões de sobrevivência, precisa vender a sua própria força de trabalho.

Diante de tal paradoxo, para promover a “mediação” dos conflitos e das crises existentes nesta sociedade desigual, as questões ideológicas são essenciais para se manter a “ordem”. Em vista disso, o Estado se organiza hierarquicamente, numa estrutura denominada por Poulantzas (1975, p. 26), de aparelhos de Estado.

Esses aparelhos compreendem de um lado o aparelho repressivo de Estado no sentido estrito e seus ramos: exército, polícia, prisões, magistratura, administração; de outro lado, os aparelhos ideológicos de estado: o aparelho escolar, o aparelho religioso – as Igrejas –, o aparelho de informação – rádio, televisão, imprensa –, o aparelho cultural – cinema, teatro, edição –, o aparelho sindical de colaboração de classe e os partidos políticos burgueses e pequeno-burgueses etc., e enfim, sob certo aspecto, e pelo menos no modo de produção capitalista, a *família*. Mas, além dos aparelhos de Estado, encontra-se também o aparelho econômico no sentido mais estrito, ‘a empresa’, ou a ‘fábrica’, que como centro de apropriação da natureza, materializa e encarna as relações econômicas em sua articulação com as relações político-ideológicas. (destaques do autor)

Desse modo, os aparelhos de Estado atuam nos mais diversos campos da sociedade com a principal finalidade de manter a harmonia entre os mais e os menos favorecidos, ou seja de conservar a heterogeneidade, num processo que busca a naturalização das diferenças sociais. A fim de atingir seu intento, utiliza-se o Estado de estratégias variadas na tentativa de cercar por todos os lados qualquer manifestação contrária, de resistência ou de superação dessa “lógica natural” que apregoa a supremacia de poucos sobre a grande massa. Poulantzas (1975, p. 26) elucida que,

Os aparelhos de Estado têm como principal papel a manutenção da unidade e a coesão de uma formação social que concentra e consagra a dominação de classe e a reprodução, assim das relações sociais, isto é, das relações de classe. As relações políticas e as relações ideológicas se materializam e se encarnam, como práticas materiais, nos aparelhos de Estado.

Vale ressaltar que “os aparelhos de Estado, entre os quais está a escola como aparelho ideológico, não criam a divisão em classes, mas contribuem para isso e, assim, para a sua reprodução ampliada” (POULANTZAS, 1975, p. 30). Entende-se escola como sendo todas as instituições de educação formal, independentemente do nível de educação ofertada, inclusive o superior.

Diante do exposto, a escola, como um todo, é um aparelho ideológico, porém, não é nela que se origina a divisão de classes, mas é um dos aparelhos a serviço do Estado que o auxiliam no processo de formação, manutenção e reprodução da divisão das classes sociais, de acordo com os seus interesses principalmente os econômicos, já que se encontra submetida a uma sociedade capitalista, de modo que,

[...] não é a existência de uma escola formando proletários e novos pequeno-burgueses que determina a existência e a reprodução – extensão, diminuição, certas formas de categorização etc. – da classe operária e da nova pequena-burguesia. É ao contrário, o processo de produção em sua articulação com as relações políticas e ideológicas e, então a luta – econômica, política, ideológica – das classes que tem por efeito esta escola. (POULANTZAS, 1975, p. 31).

A ideia do autor supracitado sintetiza que a escola e a formação por ela produzida são resultantes de todo o movimento de interesses observados no campo da economia e da política carregados por uma ideologia. A presente pesquisa se propõe a analisar este movimento, com o intuito de sistematizar as principais relações e interesses que culminam no modelo contemporâneo de IES - e a formação por elas ofertada. Para tanto, analisar-se-ão, na próxima subseção, as principais políticas de Estado que embasam as políticas educacionais no Brasil, a partir da CF/1988.

2.3 CONSTITUIÇÃO FEDERAL E NEOLIBERALISMO: UM PARADOXO INCONCILIÁVEL PARA AS POLÍTICAS DE ESTADO E EDUCACIONAIS

Com o fim da ditadura militar em 1985 e a possibilidade de redemocratização do país, evidenciaram-se importantes momentos de grande

efervescência dos movimentos sociais, representados por trabalhadores de diferentes áreas, docentes, estudantes e outros. E, em 1988 é promulgada a CF, a qual prevê o indício do que pode se tornar um processo de democratização da educação superior.

Para analisar as conquistas legitimadas pela CF/1988, especialmente no que se refere à educação, é importante relacionar nosso momento histórico com o cenário mundial. Isso porque, na perspectiva metodológica adotada por esta pesquisa, é imprescindível analisar as conexões com o macro, pois as políticas educacionais para o nível superior no Brasil são resultantes de políticas de Estado, e, estas, de alianças e influências de políticas mundialmente disseminadas, já que os fatos não ocorrem de forma isolada e desconectada, principalmente numa era considerada globalizada.

No contexto macro, é importante a retomada, mesmo que breve, de algumas décadas antecedentes à CF/1988, mais especificamente, a de 1940, quando ocorre, em 1945, o fim da Segunda Guerra Mundial. Diante da catástrofe deixada pelo período, muitos países adotaram um modelo de Estado regulador e intervencionista, acreditando ser a melhor opção para a reconstrução das nações e reorganização da sociedade civil.

Portanto, no período pós-Guerra, consolidou-se o Estado de Bem- Estar Social, que se destacou nos anos dourados (entre 1940-1970). Paniago (2012, p. 62) afirma que,

Durante algumas décadas foi possível manter as altas taxas de crescimento da economia, a expansão do consumo estimulado pela produção em massa e a valorização da força de trabalho e de seu poder aquisitivo. No entanto, essa expansão da produção e da realização do capital encontrou duas barreiras intransponíveis: esgotamento da ocupação de novos territórios e mercados, e a saturação da capacidade de consumo naquela escala e intensidade.

Em consequência disso, surge uma grave crise política e econômica, provocada pela estagnação do mercado. Diante da situação, o Estado, conjuntamente com a classe que representa, a burguesia, busca reorganizar-se, de modo a fortalecer e estimular o Capital, para a manutenção e crescimento do lucro. Paulani (2008, p. 117) afirma que “a virada conservadora do capitalismo consagra-se de vez com a descoberta que Ms. Thatcher faz do pensamento neoliberal”, o qual se trata de políticas de Estado idealizadas por Friedrich Hayek (Hayek) e seus parceiros,

em texto publicado em 1937, ou seja, aproximadamente 30 anos antes, “intitulado ‘Economics and knowledge’” (PAULANI, 2008, p. 107).

Outra contribuição acerca da origem do neoliberalismo vem de Anderson (2005, p. 9) que destaca o texto O Caminho da Servidão, de autoria de Hayek, escrito em 1944. Para o autor, “Trata-se de um ataque apaixonado contra qualquer limitação dos mecanismos de mercado por parte do Estado, denunciadas como letal à liberdade, não somente econômica, mas também política”. Ou seja, é uma severa crítica ao modelo vigente de Estado interventor. Este autor ressalta ainda que, para Hayek e seus companheiros:

[...] o novo igualitarismo (muito relativo, bem entendido) desde período, promovido pelo Estado de bem-estar, destruía a liberdade dos cidadãos e a vitalidade da economia, da qual dependia a prosperidade de todos. Desafiando o consenso oficial da época, eles argumentavam que a desigualdade era um valor positivo – na realidade imprescindível em si – pois disso precisavam as sociedades ocidentais” (ANDERSON, 2005, p. 10).

Portanto, fica evidente que a concepção neoliberal prevê a redução da atuação e participação do Estado, tanto no que se refere à intervenção e regulação da economia, quanto às responsabilidades sociais, que, de alguma forma, buscavam equilibrar ou pelo menos suavizar as desigualdades. Para o neoliberalismo, as raízes da crise estão imersas em três principais causas. Primeira, o poder excessivo e nefasto dos sindicatos; segunda, o movimento operário, por corroer as bases da acumulação capitalista com reivindicações sobre os salários, por fim, pela pressão parasitária sobre o Estado para aumentar cada vez mais os gastos sociais (ANDERSON, 2005, p. 10). A solução, portanto, é superar e romper com o modelo administrativo existente (modelo monopolista), passando tal função a ser executada e controlada pelo mercado.

Isto posto, o ideário neoliberal é efetivamente abraçado, primeiramente na Inglaterra, de acordo com Harvey (apud PAULANI, 2008, p. 117):

[...] foi Margaret Thatcher quem, buscando uma estrutura mais adequada para atacar os problemas econômicos de sua época, descobriu politicamente o movimento [neoliberal] e voltou-se para o seu corpo de pensadores em busca de inspiração e recomendações, depois de eleita em 1979. Em união com Reagan, ela transformou toda a orientação da atividade do Estado, que abandonou a busca do bem-estar social e passou a apoiar ativamente as condições ‘do lado da oferta’ da acumulação de capital. O FMI e o Banco Mundial mudaram quase que da noite para o dia seus parâmetros de política, e, em poucos anos, a doutrina neoliberal fizera uma curta e vitoriosa marcha

por sobre as instituições e passara a dominar a política, primeiramente no mundo anglo-saxão, porém, mais tarde, em boa parte da Europa e do mundo.

Neste sentido, vale destacar a análise de Ibarra (2011) quanto à “utopia” apregoada pelo neoliberalismo, a qual exalta o mercado capital e desqualifica o Estado, propondo maior autonomia da sociedade e menor participação do Estado, no que se refere à intervenções econômicas e também sociais. Nas palavras do autor:

[...] exalta as virtudes abstratas dos mercados, dos prêmios aos mais aptos, da competitividade, da eficiência, das ganâncias, dos direitos de propriedade, e da liberdade de contratação. Critica, em contrapartida, a intervenção estatal e a própria política, taxando-as de perniciosas e ineficientes. Assim se articulam as teses e se prepara o salto à ideia de que os mercados constituem o miolo de um sistema social ideal, automático, o qual garante o bem-estar e a prosperidade (IBARRA, 2011, p. 239-240)

Por conseguinte, é possível notar tais características nas implementações feitas pelo governo Thatcher,

[...] contraíram a emissão monetária, elevaram as taxas de juros, baixaram drasticamente os impostos sobre os rendimentos altos, aboliram controles sobre fluxos financeiros, criaram níveis de desempregos massivos, aplastaram greves, impuseram uma nova legislação anti-sindical e cortaram gastos sociais. [...] se lançaram num amplo programa de privatização, começando por habitação pública e passando em seguida a indústrias básicas como o aço, a eletricidade, o petróleo, o gás e a água (ANDERSON, 2005, p. 12)

Esta breve referência ao contexto macro ressalta que, o modelo de Estado monopolista entrou em declínio na década de 1970 e foi substituído pelo neoliberalismo nos países de capitalismo avançado. Alguns países da América Latina, enquanto isso, passavam por regimes ditatoriais, como o Chile e o Brasil, e, portanto, não haviam consolidado um Estado de Bem-Estar social, com uma realidade muito distante do cenário macro. Mesmo assim, o Chile na década de 1970 na ditadura de Pinochet foi pioneiro em aderir ao neoliberalismo. Anderson (2005, p. 19) afirma: “O Chile de Pinochet começou seus programas de maneira dura: desregulação, desemprego massivo, repressão sindical, redistribuição de renda em favor dos ricos, privatização dos bens públicos”.

Enquanto que no Brasil no período pós ditadura, lutava-se para inserir direitos na CF de 1988, a qual de forma tardia, foi influenciada pelo monopolismo carregando, em seu bojo, a responsabilização da União pela garantia de direitos

sociais, subjetivos e inalienáveis, mesmo que a era de Estado de bem-estar social já houvesse sido superada, e o neoliberalismo já vinha se difundindo, contrapondo estes direitos.

Quanto aos direitos sociais assegurados pela CF/1988, mais especificamente no que se refere à educação, representa um grande marco, pois se baseia em princípios de igualdade e universalidade, com “ênfase na escola única, pública, gratuita, laica, universal e obrigatória; democrático-popular; formação para a cidadania; planificação dos sistemas de ensino” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2003, p. 89).

O art. 6º da CF/1988 anuncia que os direitos sociais são, de acordo com a redação dada pela Emenda Constitucional nº 90, de 2015: “a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados”. (BRASIL, 2015).

Em seu art. 205, afirma: “A Educação é direito de todos e dever do Estado e da família” (BRASIL, 1988). Neste sentido, infere-se que o direito é de todos sem restrições, sendo dever do Estado no que se refere à educação formal, letrada, elaborada, sistematizada e científica. À família cabe garantir a frequência na escola e a responsabilidade pela educação informal, que é a transmissão aos descendentes de costumes, crenças, valores, ideologias, entre outros, de acordo com suas convicções.

O art. 207 trata da especificidade da instituição universitária, ao declarar que, “[...] gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de **indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão**” (BRASIL, 1988, grifo nosso), característica esta que retomaremos como objeto de reflexão mais adiante.

Quanto à responsabilidade pelo financiamento e organização da educação pelos entes federados o art. 211 prevê: “A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino” (BRASIL, 1988). De forma que,

§ 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)
§ 2º Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996)
§ 3º Os Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no ensino fundamental e médio. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996).

Seguindo esta lógica, em síntese, sabe-se que, na prática, a União é responsável principalmente pelas universidades federais; os Municípios responsabilizam-se pela educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental; e o Estado pelos anos finais do ensino fundamental, ensino médio e IEES. Estas, no entanto, não se enquadram no seu rol de prioridade, conforme descrito no § 3º. Assim, quando o Estado contribui com a educação superior, tem atuado além daquilo que lhe é designado em lei federal. Neste momento, não se trata de analisar a relevância social das universidades estaduais, mas apenas correlacioná-las com a lei.

O § 4º também do art. 211 destaca que deve haver colaboração entre os entes federados na organização dos referidos sistemas de ensino com o objetivo de assegurar “a universalização do ensino obrigatório” (BRASIL, 1988) (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009).

Já o § 5º do mesmo art. discorre sobre a prioridade de a educação básica pública atender ao ensino regular (BRASIL, 1988) (Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006).

Historicamente, um dos principais desafios da educação está relacionado à falta de fonte de recursos e à precariedade de investimentos públicos, porém, ao declarar que a educação é dever do Estado, cabe-lhe providenciar o financiamento necessário para a garantia deste direito. Para tanto, observa-se o seguinte,

Art. 212. A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino.

§ 3º A distribuição dos recursos públicos assegurará prioridade ao atendimento das necessidades do ensino obrigatório, no que se refere a universalização, garantia de padrão de qualidade e equidade, nos termos do plano nacional de educação. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009).

§ 5º A educação básica pública terá como fonte adicional de financiamento a contribuição social do salário-educação, recolhida pelas empresas na forma da lei. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006). (BRASIL, 1988).

Outro aspecto importantíssimo referente ao investimento dos recursos públicos para a educação é o que está previsto no Art. 13 da CF/1988:

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. (BRASIL, 1988).

Como se vê, a lei é explícita ao anunciar que os recursos públicos devem ser investidos nas instituições públicas, comunitárias, confessionais ou filantrópicas com finalidade não-lucrativa. Este artigo será retomado mais adiante na análise dos programas públicos que, atualmente, viabilizam o acesso à educação superior por meio da aplicação de investimentos públicos em instituições privadas.

Importante anúncio encontra-se no art. 214, sobre a elaboração de um PNE, com duração decenal, cujo objetivo é criar um sistema nacional de educação articulado e que tenha diretrizes, “metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades [...]” (BRASIL, 1988). Porém, terá sido percorrido um longo caminho até que a proposta seja concretizada.

Essa breve contextualização e apresentação da CF/1988, no que tange à educação superior, propicia-nos um panorama no âmbito Nacional. Enquanto no cenário macro já é possível analisar as consequências das políticas neoliberais, merece destaque um importante balanço sistematizado na década de 1980, ou seja, antes de chegar ao Brasil, por Behring e Boschetti (2008, p. 127). Para as autoras,

A hegemonia neoliberal na década de 1980 nos países capitalistas centrais, não foi capaz de resolver a crise do capitalismo nem alterou os índices de recessão e baixo crescimento econômico, conforme defendia. As medidas implementadas, contudo, tiveram efeitos destrutivos para as condições de vida da classe trabalhadora, pois provocaram aumento do desemprego, destruição de postos de trabalho não-qualificados, redução dos salários devido ao aumento da oferta de mão-de-obra e redução de gastos com as políticas sociais.

Mesmo assim, o ideário neoliberal chega ao Brasil na década de 1990 apregoado pelo discurso de modernização do país, feito pelo então Presidente da República Fernando Collor de Melo, confrontando-se com a recém proclamada

CF/1988. Logo em seguida, o Presidente em questão sofreu um processo de *impeachment* e optou por renunciar.

Por decorrência do fato mencionado, tais políticas foram retomadas e implementadas somente pelo Presidente eleito posteriormente, Fernando Henrique Cardoso (FHC). É o momento em que, “a classe dominante e dirigente brasileira” (MELO; FALLEIROS, 2005, p.175) vislumbrava-se,

[...] pela apologia do mercado como instância central para organizar a vida coletiva, empreendendo-se uma árdua defesa pela privatização de empresas públicas e a implantação de políticas públicas sociais sob a justificativa de que o mercado, como mecanismo de regulação, seria muito mais eficaz do que o Estado, obtendo melhores resultados com menores custos. (MELO; FALLEIROS, 2005, p. 175).

É evidente que uma das estratégias para justificar a eficácia do mercado, foi desqualificar o Estado, criando-se a perspectiva de que o privado oferece qualidade, enquanto que o público é precário. Assim sendo, no que se refere à importância de regulação da economia pelo mercado, a ideologia neoliberal se pauta nas seguintes premissas:

[...] limitar o tamanho do Estado ao mínimo, necessário para garantir as regras do jogo capitalista, evitando regulações desnecessárias; segurar com mão de ferro os gastos do Estado, aumentando seu controle e impedindo problemas inflacionários; privatizar todas as empresas estatais porventura existentes, impedindo o Estado de desempenhar o papel de produtor, por mais que se considerasse essencial e/ou estratégico determinado setor; e abrir completamente a economia, produzindo a concorrência necessária para que os produtores internos ganhassem em eficiência e competitividade. (PAULANI, 2008, p. 110).

Tais pressupostos são legitimados no Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado brasileiro em 1995, ocasião em que FHC instituiu o Ministério da Administração e Reforma do Aparelho do Estado (MARE), cujo ministro nomeado para elaborar e sistematizar a referida reforma que nortearia o governo, foi Luiz Carlos Bresser Pereira (Bresser Pereira).

O principal objetivo da reforma era modernizar a administração pública, substituindo o modelo burocrático por uma gestão gerencial. Em função disso, o ministro Bresser Pereira adota a perspectiva de políticas neoliberais de Terceira Via, que, inicialmente foram apresentadas pelo sociólogo Giddens (2001) a Tony Blair, Primeiro Ministro do Reino Unido (1997-2007), filiado ao Partido Trabalhista, quando

este precisava apresentar a proposta de seu Partido em contraposição ao neoliberalismo ortodoxo, implementado na Inglaterra pela Primeira Ministra, Margaret Thatcher (GROPPO; MARTINS, 2008). Em tal forma, o Estado se torna mínimo, inclusive para atender às demandas sociais, e, também, para superar o Estado de Bem-estar social, no qual o Estado era interventor e financiador de tais demandas.

Na perspectiva da Terceira Via, “a crise da democracia vem de ela não ser suficientemente democrática,” por isso, propõe-se “democratizar a democracia” (GIDDENS, 2001). Com princípios de descentralização, Bresser visava a instituir parcerias entre o Estado, a sociedade civil, o terceiro setor e associações voluntárias, entre outras, (GIDDENS, 2001, p, 89). Tais pressupostos foram explicitados no Plano Diretor de Reforma do Estado brasileiro.

Em relação à crise que o Brasil enfrentara no contexto de tal reforma, logo no preâmbulo do referido documento, o Presidente FHC discorre:

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. (BRASIL, 1995, p. 9).

Vem ao encontro desta responsabilização do modelo de Estado pela crise a análise do ministro Bresser Pereira, ao discorrer sobre o retrocesso que a CF/1988 representa por adotar a administração burocrática, engessando o aparelho estatal e aniquilando a sua autonomia, e ainda por estabelecer garantias de privilégios constitucionais que resultam no aumento excessivo de custo para a União (BRASIL, 1995). Nesse sentido, Paniago (2012, p. 78) faz uma interessante análise crítica de tal perspectiva e defende:

O que está implícito na posição daqueles que acusam o Estado de ser um dos principais responsáveis pela crise do sistema é a intenção de aprofundar sua inadequação para desloca-lo de funções públicas que se tornaram atrativas para o capital privado, ou torna-lo mais dócil à penetração do capital financeiro especulativo através do relaxamento de restrições ao fluxo de capitais antes operantes. O Estado torna-se mais escandalosamente defensor de interesses monopolistas financeiros, abrindo-se para a terceirização de serviços e funções, e para a ampliação de fundos de investimentos criados a partir de suas próprias empresas estatais.

Este fato fica claro, ao analisar, por exemplo, a evidente “transferência” por parte do Estado, dos direitos sociais que deveriam ser assegurados por ele, para a iniciativa privada, orientado pelas premissas do neoliberalismo de Terceira Via, que prevê a parceria entre o público e o privado, assunto este que retomaremos mais adiante, ao analisarmos os programas públicos vigentes que viabilizam o acesso à educação superior.

Outro aspecto de fundamental importância que merece atenção é, num contexto macro, a influência dos organismos internacionais ou multilaterais no delineamento das políticas brasileiras, de Estado e, por conseguinte, nas educacionais, assunto que será abordado na próxima subseção.

2.4 ORGANISMOS INTERNACIONAIS E SUAS INFLUÊNCIAS NAS POLÍTICAS BRASILEIRAS: O APROFUNDAMENTO DE PREMISSAS NEOLIBERAIS

Na era da economia capitalista globalizada, os interesses comuns/coletivos, principalmente voltados para o mercado, são organizados de forma ampla e sistematizada por políticas mundiais de concentração de poder, elaboradas, orientadas e disseminadas pelo “grupo dos sete países mais ricos ou poderosos (G-7)” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2003, p. 82), e executadas por organismos internacionais, também conhecidos como multilaterais. Para melhor compreensão da dimensão, participação e orientação destes organismos em determinadas instâncias da sociedade, recorre-se a um importante esquema elaborado por Steffan (apud LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2003, p. 83), que classifica a atuação dos organismos da seguinte forma: órgãos de instâncias econômicas, BM, FMI, Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Organização Mundial do Comércio (OMC) e o Acordo Geral de Tarifas e Comércio (GATT); instâncias políticas, Organização das Nações Unidas (ONU) e o Conselho de Segurança; instância social ideológica, ONU, Assembleia Geral, Secretaria Geral, Corte Internacional de Justiça, Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), Organização Mundial da Saúde (OMS) e a Organização Internacional do Trabalho (OIT); instância militar, Organização do Tratado do Atlântico Norte (OTAN).

De acordo com os autores, estes organismos estão conectados e abrangem todos os campos de organização social, buscando uma reorganização mundial fundamentada nas políticas neoliberais de livre mercado, que estão sobrepondo as políticas orientadas pelo liberalismo/capitalismo, em que o Estado era provedor e executor dos direitos sociais.

Um exemplo dos desdobramentos decorrentes das premissas neoliberais de favorecimento ao capitalismo propaladas pelos referidos organismos, e que norteiam as políticas de Estado, é o Consenso de Washington, de 1989, que visa a contribuir com o desenvolvimento de países classificados como de Terceiro Mundo. Sguissardi (2000) destaca algumas orientações dos órgãos diretores mundiais, tais como:

1. equilíbrio orçamentário, sobretudo mediante a redução dos gastos públicos;
2. abertura comercial, pela redução das tarifas de importação e eliminação das barreiras não-tarifárias;
3. liberalização financeira, por meio de reformulação das normas que restringem o ingresso de capital estrangeiro;
4. desregulamentação dos mercados domésticos, pela eliminação dos instrumentos de intervenção do Estado, como controle de preços, incentivos, etc. (SGUISSARDI, 2000, p. 56).

Outro aspecto importante a ser observado é a preocupação dos organismos internacionais com a inserção dos países subdesenvolvidos ou em desenvolvimento no mundo e economia globalizados, lembrando que a maioria das organizações mencionadas são de cunho econômico que fomentam o capitalismo, e que se articulam de forma sistematizada para alcançarem os seus objetivos. Neste contexto, nota-se que a educação é vista por eles como um “trampolim” para o acesso ao consumo, pois está diretamente relacionada à formação de mão de obra, ou seja, trata-se da busca pelo desenvolvimento do capital, não do sujeito, pois as ações concentram-se, na maioria, em propiciar o acesso à educação básica, que prepara minimamente o sujeito para o trabalho, sendo suficiente para o capital.

Um importante documento para ajudar a elucidar esta reflexão e relacioná-la às intenções e consequências das políticas neoliberais é o elaborado em 1990 pela Comissão Econômica para a América Latina, intitulado: *Transformación productiva con equidad: la tarea prioritaria del desarrollo de América Latina y el Caribe en los años noventa*. Em suma, o extenso documento discorre sobre a necessidade de desenvolvimento econômico da América Latina e do Caribe, sendo a educação um

eixo central, imprescindível como formadora de força de trabalho em prol da economia globalizada, como explicado no seguinte trecho do referido relatório,

[...] la transformación productiva presupone la existencia de recursos humanos capaces de adaptarse a las cambiantes necesidades del sector productivo. En tal sentido, la educación y el readiestramiento continuo de la fuerza laboral constituyen una condición necesaria para que la economía avance por una senda de sostenido crecimiento y equidad. A su vez, un desarrollo económico dinámico estimula a los trabajadores a capacitarse e induce también una mayor movilidad laboral, lo que contribuye a la difusión de las calificaciones, incrementando la productividad general de la economía (COMISIÓN ECONÓMICA PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE, 1990, p.121).

Por conseguinte, verifica-se que, a partir da década de 1990, os organismos intensificam os desdobramentos da ideologia neoliberal que passa a orientar ações no campo educativo. Inicia-se, de forma sistemática, uma série de eventos, como conferências e reuniões, cujos resultados se apresentam em forma de documentos norteadores, conforme os já mencionados e outros que serão citados.

Ainda no ano de 1990 acontece na cidade de Jomtien, Tailândia, a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, organizada pelo BM, UNESCO e pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), resultando na Declaração Mundial de Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem.

O referido documento, logo em seu preâmbulo, destaca que há dificuldades por parte de países do mundo todo em assegurar o previsto em 1948 pela “Declaração Universal dos Direitos Humanos que ‘toda pessoa tem direito à educação’”, pois ainda havia um elevado número de crianças que não tinham acesso à educação básica e outros tantos adultos que são analfabetos e analfabetos funcionais. (UNESCO,1990).

Em síntese, a Declaração de Jomtien reforça a necessidade de assegurar e universalizar o acesso à educação básica (art. 1, 2 e 3) que, na avaliação de Araújo e Castro (2011, p.96),

[...] se constitui como um paradoxo, visto que não diz respeito à ampliação dos direitos à educação no âmbito mundial, mas ao conhecimento de habilidades, atitudes e valores necessários para as pessoas sobreviverem na informalidade em tempos de desemprego estrutural. Por outro lado, ressalta-se que incluir a educação como eixo central para o desenvolvimento econômico torna-se uma opção ilusória para a classe trabalhadora, tendo em

vista que o mercado de trabalho não consegue absorver todos os trabalhadores disponíveis por conta do desemprego estrutural.

Não obstante, os art. 7, 8 e 9 explicitam consonância com as políticas neoliberais que apregoam a redução do papel do Estado, pois destacam a importância de ampliação de parceria com a sociedade civil e a diversificação dos recursos, “[...] entre as organizações governamentais e não-governamentais, com o setor privado, com as comunidades locais, com os grupos religiosos, com as famílias” (Art. 7). Na avaliação de Araújo e Castro (2011, p. 96, 97), os referidos artigos “se referem à redução do papel do Estado na redução do financiamento da educação pública, estimulando a participação da sociedade civil ao estabelecimento de alianças e parcerias para conseguir atingir a meta de educação básica para todos”.

O art. 10 Fortalecer a *Solidariedade* Internacional” (destaque nosso), destaca que o compromisso com a educação básica é universal, fazendo-se necessária uma ação conjunta entre os países, para que os mais pobres sejam favorecidos com recursos extras que lhes assegurem o acesso à educação básica, “a comunidade mundial, incluindo os organismos e instituições intergovernamentais, tem a responsabilidade urgente de atenuar as limitações que impedem algumas nações de alcançar a meta da educação para todos” (UNESCO, 1990)

Todavia, a solidariedade mencionada não se refere a doações, mas sim a financiamentos feitos por instituições financeiras, como por exemplo, o BM, que, além de fomentar o mercado com tais investimentos, espera retorno com a cobrança de juros.

No decorrer da década de 1990, aconteceram vários outros encontros e respectivas declarações. Na cidade de Quito – Equador, em 1991 - Declaração de Quito; em Santiago – Chile, em 1993 – Declaração de Santiago; em Kingston – Jamaica, em 1996 – Declaração de Kingston; em Dakar – Senegal, em 2000 – Declaração de Dakar (ARAÚJO; CASTRO, 2011, p 99, 100-101).

Embora o conteúdo de todas as reuniões supracitadas seja de grande relevância, estas seguem a perspectiva da Declaração de Jomtien, em assegurar a educação básica num contexto de ideologias neoliberais, que suprimem a ação do Estado e favorecem o mercado. O propósito da sucinta análise foi enfatizar que a maior preocupação encontra-se na esfera do nível básico de educação, e ainda totalmente atrelado à necessidade de desenvolvimento econômico.

No que tange à educação superior, imersa no contexto da sociedade capitalista regida pelo neoliberalismo, enfatiza-se o conteúdo do relatório do BM, 1994, intitulado: *La enseñanza superior: Las lecciones derivadas de la experiencia*. Ao discorrer sobre a crise mundial que envolve este nível de ensino, a qual tem maior proporção nos países em desenvolvimento, o referido documento propõe algumas estratégias de reforma, a fim de obter melhores resultados em termos de eficiência, qualidade e equidade. O caminho indicado é:

- Fomentar la mayor diferenciación de las instituciones, incluido el desarrollo de instituciones privadas
- Proporcionar incentivos para que las instituciones públicas diversifiquen las fuentes de financiamiento, por ejemplo, la participación de los estudiantes en los gastos y la estrecha vinculación entre el financiamiento fiscal y los resultados
- Redefinir la función del gobierno en la enseñanza superior
- Adoptar políticas que estén destinadas a otorgar prioridad a los objetivos de calidad y equidad (BANCO MUNDIAL, 1994, p. 4).

Tais premissas também estão explicitadas mais detalhadamente no conteúdo produzido pela Conferência Mundial sobre Educação Superior, intitulada: *Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação*, promovida pela UNESCO, em 9 de outubro de 1998, Paris. A conexão entre os referidos documentos destaca-se, principalmente, nos seguintes tópicos:

Artigo 8º - a) 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. b) Sistemas mais diversificados de educação superior são caracterizados por novos tipos de instituições de ensino terciário: públicas, privadas e instituições sem fins lucrativos, entre outras. Estas instituições devem ter a possibilidade de oferecer uma ampla variedade nas oportunidades de educação e formação: habilitações tradicionais, cursos breves, estudo de meio período, horários flexíveis, cursos em módulos, ensino a distância com apoio, etc.

Artigo 9º - a) A gestão e o financiamento da educação superior requerem o desenvolvimento de capacidades e estratégias apropriadas de planejamento e análise de políticas, com base em parcerias estabelecidas entre instituições de educação superior e organismos nacionais e governamentais de planejamento e coordenação, a fim de garantir uma gestão devidamente racionalizada e o uso efetivo e financeiramente responsável de recursos.

Artigo 14 - a) O financiamento da educação superior requer recursos públicos e privados. O Estado mantém seu papel essencial neste financiamento. O financiamento público da educação superior reflete o apoio que a sociedade presta a esta educação e deve, portanto, continuar sendo reforçado a fim de garantir o desenvolvimento da educação superior, de aumentar sua eficácia

e de manter sua qualidade e relevância. Não obstante, o apoio público à educação superior e à pesquisa permanece essencial sobretudo como forma de assegurar um equilíbrio na realização de missões educativas e sociais. b) 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 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 (UNESCO, 1998).

Outro aspecto importante a ser observado no referido documento é a vinculação da educação superior com o mundo do trabalho. Embora tal propósito seja bastante mencionado na declaração, é no art. 7º, que o assunto é tratado de forma específica,

Em economias caracterizadas por mudanças e pelo aparecimento de novos paradigmas de produção baseadas no conhecimento e sua aplicação, assim como na manipulação, devem ser reforçadas e renovados os vínculos entre a educação superior, o mundo do trabalho e os outros setores da sociedade. b) Podem ser fortalecidos vínculos com o mundo do trabalho, por meio da participação de seus representantes nos órgãos que dirigem as instituições, do aproveitamento mais intensificado de oportunidades de aprendizagem e estágios envolvendo trabalho e estudo para estudantes e professores, do intercâmbio de pessoal entre o mundo do trabalho e as instituições de educação superior, e da revisão curricular visando uma aproximação maior com as práticas de trabalho. c) Como uma fonte contínua de treinamento, atualização e reciclagem profissional, as instituições de educação superior devem levar em conta de modo sistemático as tendências no mundo do trabalho e nos setores científico, tecnológico e econômico. Para responder às exigências colocadas no âmbito do trabalho, os sistemas de educação superior e o mundo do trabalho devem desenvolver e avaliar conjuntamente os processos de aprendizagem, programas de transição, avaliação e validação de conhecimentos prévios que integrem a teoria e a formação no próprio trabalho. Dentro do marco de sua função de previsão, as instituições de educação superior podem contribuir para a criação de novos trabalhos, embora esta não seja a sua única função. d) Desenvolver habilidades empresariais e o senso de iniciativa deve tornar-se a preocupação principal da educação superior, a fim de facilitar a empregabilidade de formandos e egressos que crescentemente serão chamados para deixar a situação de buscar trabalho para assumirem acima de tudo a função de criar trabalho. As instituições de educação superior devem assegurar a oportunidade para que estudantes desenvolvam suas próprias habilidades plenamente com um sentido de responsabilidade social, educando-os para tornarem-se participantes plenos na sociedade democrática e agentes de mudanças que implementarão a igualdade e a justiça (UNESCO, 1998).

Tais premissas declaradamente fundamentadas na lógica capitalista vão sendo disseminadas pelos organismos internacionais e passam a implementar as políticas públicas para a educação superior em âmbito mundial.

Neste contexto, no Brasil, já é possível analisar os reflexos de tais políticas. Para tanto, recorremos a Petras e Veltmeyer (2001), parafraseados por Frigotto (2011), que afirmam que as reformas neoliberais, implementadas a partir da década de 1990 “ao longo do Governo Fernando Henrique, aprofundaram a opção pela modernização e dependências mediante um projeto ortodoxo de caráter monetarista e financista/rentista. Em nome do ajuste, privatizaram a nação, desapropriaram o seu patrimônio” (PETRAS; VELTMEYER apud FRIGOTTO, 2011, p. 240). Frigotto complementa:

Desmontaram a face social do Estado e ampliaram a sua face que se constituía como garantia do capital. Seu fundamento é o liberalismo conservador redutor da sociedade a um conjunto de consumidores. Por isso, o indivíduo não mais está referido à sociedade, mas ao mercado. A educação não é mais direito social e subjetivo, mas um serviço mercantil (FRIGOTTO, 2011, p. 240).

Entretanto, um possível novo cenário surge com o resultado das eleições de 2002, que provocaram grande expectativa de mudanças e rompimento com as políticas neoliberais, pois o Presidente eleito, Luiz Inácio Lula da Silva (Lula), pelo Partido dos Trabalhadores (PT), representava a oposição que tecera muitas críticas a tais políticas. Para Frigotto (2011), as forças progressistas que o levaram ao poder tinham em sua origem o compromisso de mudar a natureza do projeto societário.

Neste sentido, Frigotto recorre a Oliveira (2003) para esclarecer a perspectiva de que “é tarefa das classes dominadas civilizar a dominação, o que as elites brasileiras foram incapazes de fazer. O que se exige do novo governo é de uma radicalidade que está muito além de simplesmente fazer um governo desenvolvimentista” (OLIVEIRA, 2003, apud FRIGOTTO, 2011, p.237)

O referido autor é incisivo, em sua concepção e análise, de que as políticas do Presidente eleito deveriam ser capazes “de abrir amplo acesso aos bens econômicos, sociais, educacionais e culturais por parte da grande massa até hoje submergida na precária sobrevivência e com seus direitos elementares mutilados. Num horizonte mediato, exorcizando o quanto pior melhor” (FRIGOTTO, 2011, p. 237).

Contudo, no decorrer de seus dois mandatos (2003-2010) Lula não estabeleceu ruptura efetiva com o neoliberalismo como se esperava de um partido de esquerda, porém recorreu a uma proposta conciliatória entre as demandas da classe

dominante e da classe trabalhadora fundamentada no neodesenvolvimentismo. Trata-se de “um programa de política econômica e social que busca o crescimento econômico do capitalismo brasileiro com alguma transferência de renda, embora o faça sem romper com os limites dados pelo modelo econômico neoliberal ainda vigente no país” (BOITO JR. 2012, p. 5).

É evidente que muitos desdobramentos políticos foram implementados na tentativa de explicitar os seus ideais e de seu partido, porém passaram longe de atender às expectativas mais otimistas, além do que suas políticas não ultrapassaram o campo de medidas de contenção e equidade, deixando muito a desejar, mesmo representando alguns avanços. Frigotto (2011, p. 241), ao analisar a primeira década deste século afirma que,

[...] no plano estrutural, embora não se tenha a mesma opção dos que no passado recente venderam a nação e haja avanços significativos no plano social, mormente para o grande contingente da população até então mantido na indigência, o marco de não retorno não se estabeleceu e o circuito das estruturas que produzem a desigualdade não foi rompido.

Neste cenário contemporâneo submetido a premissas neoliberais, para as quais “a desigualdade era (é) um valor positivo” (ANDERSON, 2005. p. 10), não foi possível ainda romper suas estruturas, pois quem dita as regras do “jogo” é o capitalismo, com o objetivo único de produzir lucro e mais lucro para uma minoria dominante, com um Estado que se esquia de cumprir seu papel de mediador, provedor e executor do mínimo para a grande massa, especialmente no que se refere aos direitos sociais, sobretudo ao relativo à educação.

Com a perspectiva de compreender as implicações desse contexto econômico aqui suscitado e das políticas de Estado sob as políticas educacionais, analisaremos, a seguir, as políticas e programas públicos que visam incentivar o acesso e expansão da educação superior.

3 POLÍTICAS E PROGRAMAS PARA EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL A PARTIR DA DÉCADA DE 1990

A partir da conjuntura histórica e atual, sistematizada e analisada nas seções anteriores, apresentar-se-ão, de modo sistemático e descritivo, levantamento e caracterização das políticas e programas públicos a partir de 1990, que pretendem assegurar e regulamentar o direito de acesso à educação superior. Tais políticas têm sido possibilitadas pela LDB, pelo PNE (2001-2010 e 2014-2024), e pelos programas: FIES, PROUNI e REUNI.

O propósito aqui, neste primeiro momento, é apenas apresentar, em ordem cronológica, como o processo de expansão do acesso à educação superior está sendo viabilizado, destacando-se as principais características de cada um, para oportunizar o conhecimento destes programas e políticas, cujo discurso é, em todos eles, de defesa da democratização. Posteriormente, na próxima seção, será realizada uma análise, na tentativa de desvelar a real finalidade de tais políticas e programas.

3.1 LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL

Em 20 de dezembro de 1996, é sancionada a LDB, regulamentando a organização das linhas gerais da educação brasileira. Em seu Art. 1º, elucida que “a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (BRASIL, 1996).

No § 1º do art. 1º, indica que: “esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias”. E, no § 2º, que “a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social” (BRASIL, 1996).

Sobre os princípios e fins da educação nacional, o art. 2º, reafirma o dever da família e o do Estado anunciados na CF/1988, “inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno

desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996).

O art. 3º anuncia os princípios que embasam o ensino:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
- IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- VII - valorização do profissional da educação escolar;
- VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
- IX - garantia de padrão de qualidade;
- X - valorização da experiência extra-escolar;
- XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.
- XII - consideração com a diversidade étnico-racial. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013) (BRASIL, 1996)

Quanto ao direito à educação e o dever do Estado para com a educação pública, o art. 4º discorre sobre uma série deles, porém todos os direitos assegurados se referem ao acesso à educação fundamental. Nos demais, limita-se à seguinte afirmação no tópico “V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um.” (BRASIL, 1996), ou, dito de outro modo, para a educação superior não há garantia de acesso.

Em relação à organização da educação nacional o art. 8º preconiza que “a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino”. E que, “§ 1º Caberá à União a coordenação da política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educacionais”. E ainda que “§ 2º Os sistemas de ensino terão liberdade de organização nos termos desta Lei” (BRASIL, 1996).

O art. 9º, apresenta uma série de providências por parte da União e anuncia no tópico “I - elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios” (BRASIL, 1996). Referindo-se ao Plano anunciado na CF/1988 e que ainda não foi elaborado, o art. 87, § 1º, prevê que no prazo de um ano, a partir de sua publicação, a União encaminhará o PNE ao Congresso Nacional, “com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos.” (BRASIL, 1996).

O capítulo IV trata especificamente da educação superior, e, no art. 43, apresenta a finalidade deste nível de ensino, sendo:

- I - estimular 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 o 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 e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;
- VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;
- VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.
- VIII - atuar em favor da universalização e do aprimoramento da educação básica, mediante a formação e a capacitação de profissionais, a realização de pesquisas pedagógicas e o desenvolvimento de atividades de extensão que aproximem os dois níveis escolares. (Incluído pela Lei nº 13.174, de 2015) (BRASIL, 1996)

O art. 52 trata das especificidades da universidade, afirmando que “são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, que se caracterizam por”:

- I - produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional e nacional;
 - II - um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado;
 - III - um terço do corpo docente em regime de tempo integral.
- Parágrafo único. É facultada a criação de universidades especializadas por campo do saber (BRASIL, 1996)

Um fator extremamente importante para as universidades públicas que já fora assegurado constitucionalmente, refere-se à sua autonomia. Neste sentido, o art. 53 prevê:

[...] No exercício de sua autonomia, são asseguradas às universidades, sem prejuízo de outras, as seguintes atribuições:

I - criar, organizar e extinguir, em sua sede, cursos e programas de educação superior previstos nesta Lei, obedecendo às normas gerais da União e, quando for o caso, do respectivo sistema de ensino;

II - fixar os currículos dos seus cursos e programas, observadas as diretrizes gerais pertinentes;

III - estabelecer planos, programas e projetos de pesquisa científica, produção artística e atividades de extensão;

IV - fixar o número de vagas de acordo com a capacidade institucional e as exigências do seu meio;

V - elaborar e reformar os seus estatutos e regimentos em consonância com as normas gerais atinentes;

VI - conferir graus, diplomas e outros títulos;

VII - firmar contratos, acordos e convênios;

VIII - aprovar e executar planos, programas e projetos de investimentos referentes a obras, serviços e aquisições em geral, bem como administrar rendimentos conforme dispositivos institucionais;

IX - administrar os rendimentos e deles dispor na forma prevista no ato de constituição, nas leis e nos respectivos estatutos;

X - receber subvenções, doações, heranças, legados e cooperação financeira resultante de convênios com entidades públicas e privadas.

Parágrafo único. Para garantir a autonomia didático-científica das universidades, caberá aos seus colegiados de ensino e pesquisa decidir, dentro dos recursos orçamentários disponíveis, sobre:

I - criação, expansão, modificação e extinção de cursos;

II - ampliação e diminuição de vagas;

III - elaboração da programação dos cursos;

IV - programação das pesquisas e das atividades de extensão;

V - contratação e dispensa de professores;

VI - planos de carreira docente (BRASIL, 1996).

Ainda em relação à sua autonomia, o art. 54 afirma que as universidades públicas “[...] gozarão, na forma da lei, de estatuto jurídico especial para atender às peculiaridades de sua estrutura, organização e financiamento pelo Poder Público, assim como dos seus planos de carreira e do regime jurídico do seu pessoal”.

No exercício da sua autonomia, além das atribuições asseguradas pelo artigo anterior, as universidades públicas poderão:

I - propor o seu quadro de pessoal docente, técnico e administrativo, assim como um plano de cargos e salários, atendidas as normas gerais pertinentes e os recursos disponíveis;

II - elaborar o regulamento de seu pessoal em conformidade com as normas gerais concernentes;

III - aprovar e executar planos, programas e projetos de investimentos referentes a obras, serviços e aquisições em geral, de acordo com os recursos alocados pelo respectivo Poder mantenedor;

IV - elaborar seus orçamentos anuais e plurianuais;

V - adotar regime financeiro e contábil que atenda às suas peculiaridades de organização e funcionamento;

VI - realizar operações de crédito ou de financiamento, com aprovação do Poder competente, para aquisição de bens imóveis, instalações e equipamentos;

VII - efetuar transferências, quitações e tomar outras providências de ordem orçamentária, financeira e patrimonial necessárias ao seu bom desempenho.

§ 2º Atribuições de autonomia universitária poderão ser estendidas a instituições que comprovem alta qualificação para o ensino ou para a pesquisa, com base em avaliação realizada pelo Poder Público (BRASIL, 1996).

Quanto ao seu financiamento, o art. 55, esclarece que “cabará à União assegurar, anualmente, em seu Orçamento Geral, recursos suficientes para manutenção e desenvolvimento das instituições de educação superior por ela mantidas” (BRASIL, 1996).

Em relação à gestão das IES públicas, o art. 56 estabelece que “obedecerão ao princípio da gestão democrática, assegurada a existência de órgãos colegiados deliberativos, de que participarão os segmentos da comunidade institucional, local e regional” (BRASIL, 1996), indo ao encontro da CF/1988.

De modo geral não há muito conteúdo que trata especificamente da educação superior, por isso, feita esta síntese da LDB, no que se refere à educação superior ou àquilo que tenha alguma relação com este nível de ensino, mesmo que de forma indireta, parte-se para o próximo evento, que é o FIES.

3.2 FUNDO DE FINANCIAMENTO ESTUDANTIL

O FIES foi instituído “pela MP nº 1827, de 27/05/99, regulamentado pelas Portarias MEC nº 860, de 27/05/99, e 1.386/99, de 15/09/99, e Resolução CMN 2647, de 22/09/99”, que, convertidas na “Lei 10.260 de 12/07/2001” (BRASIL, 2002), visam a financiar cursos superiores em IES privadas para estudantes de baixo poder aquisitivo.

Pretende-se aqui apresentar de forma sucinta as principais características do referido programa, com o objetivo de destacar aspectos que possibilitam um panorama geral do FIES para a reflexão proposta, cujo enfoque, neste momento, é a expansão do acesso à educação superior. Por isso, mesmo reconhecendo a importância de todos os detalhes do conteúdo da lei, faz-se necessário delimitar a análise.

Destaca-se também que, no percurso do programa, ocorreram diversas mudanças, expressas em Portarias Normativas e Medidas Provisórias, como, por exemplo, as mais recentes, nº 25, de 21 de dezembro de 2016 e nº 785, de 6 de junho

de 2017, respectivamente. Contudo, há um esforço para apresentar o que é mais atual, em pesquisa prévia, já se havia identificado como mais recente a Portaria Normativa mencionada. Dias após, no entanto, em nova pesquisa, surgiu a Medida Provisória, resultando na reelaboração de algumas características para a devida atualização. Sendo assim, devido à dinâmica dos acontecimentos, podem ocorrer outras mudanças num curto espaço de tempo, e, aquilo anunciado como sendo o mais recente pode não condizer com a realidade.

O art. 1º da lei elucida que o programa é de natureza contábil, “[...] vinculado ao Ministério da educação, destinado à concessão de financiamento a estudantes de cursos superiores não gratuitos e com avaliação positiva nos processos conduzidos pelo referido Ministério, de acordo com regulamentação própria” (BRASIL, 2017).

Em vista disso, os estudantes poderão ser beneficiados pelo FIES, se estiverem devidamente matriculados em cursos: “[...] da educação profissional e tecnológica, e em programas de mestrado e doutorado com avaliação positiva, desde que haja disponibilidade de recursos, nos termos do que for aprovado pelo Comitê Gestor do Fundo de Financiamento Estudantil - CG-Fies” (§ 1º do art. 1º) (BRASIL, 2017).

O § 2º do art. 1º esclarece que “são considerados cursos de graduação com avaliação positiva, aqueles que obtiverem conceito maior ou igual a 3 (três) no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES [...]” (BRASIL, 2010).

Quanto ao estudante, o § 6º do art. 1º afirma que a prioridade é para os que não tenham ensino superior completo e que ainda não foram beneficiados pelo programa. Veda um novo financiamento para [...] estudante em período de utilização de financiamento pelo FIES ou que não tenha quitado financiamento anterior pelo FIES ou pelo Programa de Crédito Educativo [...], (referindo-se à Lei nº 8.436, de 25 de junho de 1992) (BRASIL, 2017).

Mais especificamente no que se refere às características do estudante, destaca-se o anunciado no capítulo III, art. 8º da Portaria Normativa, já mencionada, que poderá se inscrever o estudante que, cumulativamente, atenda às seguintes condições:

I tenha participado do Enem a partir da edição de 2010 e obtido média aritmética das notas nas provas igual ou superior a quatrocentos e cinquenta pontos e nota na redação superior a zero; e

II possua renda familiar mensal bruta per capita de até três salários mínimos (BRASIL, 2016).

O parágrafo único (art. 8º) informa que “compete exclusivamente ao estudante certificar-se de que cumpre os requisitos estabelecidos para concorrer no processo seletivo de que trata esta Portaria, observadas as vedações previstas no art. 9º da Portaria Normativa MEC nº 10, de 2010 (BRASIL, 2016).

Neste sentido, os impedimentos para a adesão dos estudantes indicados no referido art. e Normativa, são:

I - cuja matrícula acadêmica esteja em situação de trancamento geral de disciplinas no momento da inscrição, conforme disposto no § 2º do art. 1º;
II - que já tenha sido beneficiado com financiamento do FIES;
III - inadimplente com o Programa de Crédito Educativo - PCE/CREDUC de que trata a Lei nº 8.436, de 25 de junho de 1992;
IV - cujo percentual de comprometimento da renda familiar mensal bruta per capita calculado na forma prevista no art. 7º, seja inferior a 20% (vinte por cento) (BRASIL, 2010).

Em relação ao valor ou percentual dos custos educacionais possíveis de serem financiados pelo FIES, a princípio, quando o programa foi lançado, era de no máximo setenta por cento, mas, considerando-se as alterações que ocorreram no percurso, atualmente chega a cem por cento. (ART. 4º, BRASIL, 2001).

O art. 5º (itens I e IV) discorre sobre o prazo para o pagamento, o qual não pode ultrapassar o período de duração regular do curso, compreendendo o período que o FIES custear as despesas do curso (BRASIL, 2001). Porém, no site do FIES (fiessselecao.mec.gov.br), há a seguinte informação: “encerrado o período de carência, o financiamento pode ser pago pelo estudante em até três vezes o período financiado do curso”. (BRASIL, 2016). O início da amortização, ou seja, o pagamento, inicialmente, era no mês subsequente ao da conclusão do curso, o que, também sofreu mudanças no decorrer dos anos e, em 2007, passou a ter carência de seis meses. A partir de 2009, concedem-se 18 (dezoito) meses (BRASIL, 2016).

O § 9º (art. 5º) dispõe sobre a garantia que o estudante deve apresentar para fins de financiamento junto ao FIES “como garantias, alternativamente: I – fiança; II – fiança solidária, na forma do inciso II do § 7º do art. 4º desta Lei”; (BRASIL, 2007).

No que se refere à receita para o FIES, o art. 2º informa que provém de:

I - dotações orçamentárias consignadas ao MEC, ressalvado o disposto no art. 16;

- II - trinta por cento da renda líquida dos concursos de prognósticos administrados pela Caixa Econômica Federal, bem como a totalidade dos recursos de premiação não procurados pelos contemplados dentro do prazo de prescrição, ressalvado o disposto no art. 16;
- III - encargos e sanções contratualmente cobrados nos financiamentos concedidos ao amparo desta Lei;
- IV - taxas e emolumentos cobrados dos participantes dos processos de seleção para o financiamento;
- IV - multas decorrentes de sanções aplicadas por descumprimento dos preceitos desta Lei e demais normas que regulamentam o Fies; (Redação dada pela Lei nº 13.366, de 2016)
- V - encargos e sanções contratualmente cobrados nos financiamentos concedidos no âmbito do Programa de Crédito Educativo, de que trata a Lei nº 8.436, de 25 de junho de 1992, ressalvado o disposto no art. 16;
- VI - rendimento de aplicações financeiras sobre suas disponibilidades; e
- VII - receitas patrimoniais.
- VIII – outras receitas. (Incluído pela Lei nº 11.552, de 2007) (BRASIL, 2001)

Apresentado em síntese as principais características do FIES, parte-se para o próximo documento analisado, que é o Plano Nacional de Educação.

3.3 PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (2001-2010)

Após os trâmites legais, a Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, aprova o PNE, ou seja, 13 anos após ser anunciado pela CF de 1988. Prevendo ações e metas para o decênio (2001-2010), o referido documento apresenta importante análise diagnóstica da educação superior, afirmando que o Brasil enfrenta “sérios problemas, que se agravarão se o Plano Nacional de Educação não estabelecer uma política que promova a sua renovação e desenvolvimento” (BRASIL, 2001).

Apresenta relevantes dados numéricos do contexto que antecede a elaboração do documento, no que se refere à educação superior.

Quadro 3 - Ensino Superior no Brasil - 1998

Ensino Superior	Total	Federal	Estadual	Municipal	Particular
Instituições	973	57	74	78	764
Cursos	6.950	1.338	1.125	507	3.980
Ingressantes	651.353	89.160	67.888	39.317	454.988
Vagas oferecidas	776.031	90.788	70.670	44.267	570.306
Vagas não preenchidas	124.678	1.628	2.782	4.950	115.318

Fonte: INEP/MEC - dados referentes a 1998.

As informações da tabela confirmam haver uma disparidade tanto em relação ao número de IES públicas x privadas quanto ao número de vagas ofertadas por tais instituições. Vêm ao encontro informações que explicitam a participação das referidas instituições no processo de expansão de vagas, conforme segue:

Quadro 4 - Evolução da matrícula por dependência administrativa Brasil (1980 – 1998)

Ano	Total	Federal	Estadual	Municipal	Total Públicas	% Públicas	Particular	% Particular
1980	1.377.286	316.715	109.252	66.265	492.232	35,74	885.054	64,26
1981	1.386.792	313.217	129.659	92.934	535.810	38,64	850.982	61,36
1982	1.407.987	316.940	134.901	96.547	548.388	38,95	859.599	61,05
1983	1.438.992	340.118	147.197	89.374	576.689	40,08	862.303	59,92
1984	1.399.539	326.199	156.013	89.667	571.879	40,87	827.660	59,13
1985	1.367.609	326.522	146.816	83.342	556.680	40,71	810.929	59,29
1986	1.418.196	325.734	153.789	98.109	577.632	40,74	840.564	59,26
1987	1.470.555	329.423	168.039	87.503	584.965	39,78	885.590	60,22
1988	1.503.555	317.831	190.736	76.784	585.351	38,94	918.204	61,06
1989	1.518.904	315.283	193.697	75.434	584.414	38,48	934.490	61,52
1990	1.540.080	308.867	194.417	75.341	578.625	37,58	961.455	62,42
1991	1.565.056	320.135	202.315	83.286	605.736	38,71	959.320	61,29
1992	1.535.788	325.884	210.133	93.645	629.662	41,00	906.126	59,00
1993	1.594.668	344.387	216.535	92.594	653.516	40,99	941.152	59,01
1994	1.661.034	363.543	231.936	94.971	690.450	41,57	970.584	58,43
1995	1.759.703	367.531	239.215	93.794	700.540	38,82	1.059.163	60,18
1996	1.868.529	388.987	243.101	103.339	735.427	39,36	1.133.102	60,64
1997	1.945.615	395.833	253.678	109.671	759.182	39,03	1.186.433	60,97
1998	2.125.958	408.640	274.934	121.155	804.729	37,86	1.321.229	62,14

Fonte: MEC/INEP – adaptado pela autora

Embora o PNE tenha sido instituído em 2001, nota-se que os dados apresentados na tabela compreendem o período de 1980 a 1998 e são relevantes para a reflexão proposta nesta pesquisa, pois antecedem a implementação dos programas que pretendem ampliar o acesso à educação superior, sendo eles: o FIES (1999/2001) já apresentado, o PROUNI (2004/2005) e o REUNI (2007), os quais serão abordados, na sequência.

Os dados apresentam o crescimento de matrícula por dependência administrativa acompanhado da seguinte análise:

Nos últimos vinte anos, o setor privado tem oferecido pouco menos de dois terços das vagas na educação superior (Tabela 8). De 1994 para cá, o número de alunos subiu 36,1% nas instituições privadas, bem acima das públicas. Nestas, o crescimento foi de 12,4% nas federais, 18,5% nas estaduais e 27,6% nas municipais.

A manutenção das atividades típicas das universidades - ensino, pesquisa e extensão - que constituem o suporte necessário para o desenvolvimento científico, tecnológico e cultural do País, não será possível sem o fortalecimento do setor público (BRASIL, 2001).

O PNE apresenta uma importante análise do Brasil em relação à América Latina, no que se refere ao acesso à educação superior, conclui que o Brasil apresenta o menor índice percentual em acesso a este nível de ensino, pois atende a menos de 12% da população de 18 a 24 anos, considerada a idade ideal para o ingresso ao ensino superior, resultado inferior ao de países como, Argentina 40%, mesmo com sua especificidade de ter adotado o ingresso irrestrito, Chile 20,6%, Venezuela 26% e Bolívia 20,6 (BRASIL, 2001).

A análise reforça quão importantes são para o Brasil políticas públicas voltadas para a expansão do acesso à educação superior pública gratuita com a devida qualidade. Isso porque, além das questões sociais que envolvem as IES públicas, os resultados de pesquisa científica e de pós graduação produzidos por elas são expressivos e de suma importância para o desenvolvimento do país, mesmo representando pouco mais de 21%, em número de instituições no ano de 1998. O PNE afirma a este respeito,

Há necessidade da expansão das universidades públicas para atender à demanda crescente dos alunos, sobretudo os carentes, bem como ao desenvolvimento da pesquisa necessária ao País, que depende dessas instituições, uma vez que realizam mais de 90% da pesquisa e da pós-graduação nacionais - em sintonia com o papel constitucional a elas reservado. (BRASIL, 2001).

Em consonância com a realidade apresentada, especialmente no que se refere à importância de ampliação de vagas nas IES públicas, o PNE prenuncia o compromisso de se, “[...] assegurar, portanto, que o setor público neste processo, tenha uma expansão de vagas tal que, no mínimo, mantenha uma proporção nunca inferior a 40% do total.” (BRASIL, 2001). Para tanto, dentre as metas previstas para a

educação superior, serão mencionadas as que possuem vínculo com o acesso e a expansão de vagas para este nível de ensino, conforme segue:

1. Prover até o final da década, a oferta de educação superior para, pelo menos, 30% da faixa etária de 18 a 24 anos.
3. Estabelecer uma política de expansão que diminua as desigualdades de oferta existentes entre as diferentes regiões do País.
4. Estabelecer um amplo sistema interativo de educação a distância, utilizando-o, inclusive, para ampliar as possibilidades de atendimento nos cursos presenciais, regulares ou de educação continuada.
10. Diversificar o sistema superior de ensino, favorecendo e valorizando estabelecimentos não-universitários que ofereçam ensino de qualidade e que atendam clientelas com demandas específicas de formação: tecnológica, profissional liberal, em novas profissões, para exercício do magistério ou de formação geral.
13. Diversificar a oferta de ensino, incentivando a criação de cursos noturnos com propostas inovadoras, de cursos sequenciais e de cursos modulares, com a certificação, permitindo maior flexibilidade na formação e ampliação da oferta de ensino.
19. Criar políticas que facilitem às minorias, vítimas de discriminação, o acesso à educação superior, através de programas de compensação de deficiências de sua formação escolar anterior, permitindo-lhes, desta forma, competir em igualdade de condições nos processos de seleção e admissão a esse nível de ensino (BRASIL, 2001).

Por fim, em relação ao financiamento da educação superior, o PNE reconhece como função do Estado a garantia de recursos, uma vez que,

Historicamente, o desenho federativo brasileiro reservou à União o papel de atuar na educação superior. Esta é sua função precípua e que deve atrair a maior parcela dos recursos de sua receita vinculada. É importante garantir um financiamento estável às universidades públicas, a partir de uma matriz que considere suas funções constitucionais (BRASIL, 2001).

Em outro momento, quando trata especificamente do financiamento, anuncia que se deve “estabelecer um sistema de financiamento para o setor público, que considere, na distribuição de recursos para cada instituição, além da pesquisa, o número de alunos atendidos, resguardada a qualidade dessa oferta” (BRASIL, 2001).

Após a síntese sobre o PNE no que concerne à educação superior, partimos para o Programa Universidade para Todos.

3.4 PROGRAMA UNIVERSIDADE PARA TODOS

Instituído em 2004, o PROUNI foi normatizado pela Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005 é:

[...] destinado à concessão de bolsas de estudo integrais e bolsas de estudo parciais de 50% (cinquenta por cento) ou de 25% (vinte e cinco por cento) para estudantes de cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições privadas de ensino superior, com ou sem fins lucrativos (BRASIL, ART. 1º, 2005).

Assim como no FIES, o PROUNI fomenta o acesso à educação superior, destinando os recursos públicos exclusivamente para as IES privadas, todavia com maior ousadia, tratando-se de concessão de bolsas.

Quanto aos critérios, o § 1º e § 2º do art. 1º informam que a bolsa integral será concedida a brasileiros que não tenham diploma de curso superior, e cuja renda familiar mensal não ultrapasse o valor de um salário-mínimo e meio. As bolsas parciais de cinquenta ou de vinte e cinco por cento serão concedidas a brasileiros que não possuem diploma de curso superior, e cuja renda familiar mensal atinja o valor de até três salários-mínimos. Os demais critérios serão definidos pelo Ministério da Educação (MEC), sendo este o responsável pela execução do programa (BRASIL, 2005).

Outros critérios são apresentados no art. 2º, o qual estabelece que “a bolsa será destinada”:

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

Ainda no art. 2º, o parágrafo único estabelece que a “manutenção da bolsa pelo beneficiário, observado o prazo máximo para a conclusão do curso de graduação ou sequencial de formação específica, dependerá do cumprimento de requisitos de desempenho acadêmico [...]”, os quais serão definidos pelo MEC.

O art. 8º trata da isenção de impostos e contribuições para as IES que aderirem ao PROUNI, sendo:

- I - Imposto de Renda das Pessoas Jurídicas;
- II - Contribuição Social sobre o Lucro Líquido, instituída pela Lei no 7.689, de 15 de dezembro de 1988;
- III - Contribuição Social para Financiamento da Seguridade Social, instituída pela Lei Complementar no 70, de 30 de dezembro de 1991; e
- IV - Contribuição para o Programa de Integração Social, instituída pela Lei Complementar nº 7, de 7 de setembro de 1970 (BRASIL, 2005).

Em busca de maiores informações e critérios, como os anunciados, que ficariam sob a responsabilidade do MEC, foram realizadas pesquisas em sites oficiais, como: <http://portal.mec.gov.br> e <http://siteprouni.mec.gov.br>, nos quais há informações relevantes que não foram contempladas na Lei que instituiu o PROUNI e que foram implementadas posteriormente à sua institucionalização.

Além do que já foi mencionado, exige-se que o aluno candidato a bolsa tenha participado do último Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), antecedente ao processo seletivo do PROUNI, cujo desempenho mínimo de nota seja 450 pontos, e, que não tenha zerado na redação. Porém quanto melhor for o desempenho maiores serão as chances de conseguir bolsa integral, desde que se enquadre no critério de renda. Sobre isso, as informações do site afirmam que a renda per capita é de até um salário mínimo e meio, por pessoa, e, de até três salários mínimos, por pessoa, para bolsa integral e parcial, respectivamente (BRASIL, 2017).

Previamente à inscrição o candidato deve pesquisar no site do PROUNI as IES e os cursos em que serão ofertadas bolsas e selecionar as de seu interesse, pois, no ato de inscrição, o candidato pode indicar até duas IES, cursos e turno. Todo o processo é feito on-line, e os interessados devem ficar atentos aos prazos estabelecidos, pois é de sua inteira responsabilidade o acompanhamento. Após a seleção, o aluno contemplado deve entregar na instituição para a qual foi selecionado, uma relação de documentos, tanto pessoais quanto comprobatórios de critérios do PROUNI, cabendo à instituição verificar a veracidade das informações, e, se for o caso, pedir outros documentos complementares (BRASIL, 2017).

Em relação a cotas, “o PROUNI reserva bolsas a pessoas com deficiência e aos autodeclarados indígenas, pardos ou pretos”, entretanto, “o candidato cotista também deve se enquadrar nos demais critérios de seleção do Prouni” (BRASIL, 2017).

Outra informação relevante é a possibilidade de o aluno bolsista parcial do PROUNI poder ser beneficiado também com recursos do FIES, para custear a

outra parte da bolsa (50% ou 75%), ficando dispensado, neste caso, de apresentar fiador. Desta forma, o aluno pode ser beneficiado, concomitantemente, pelos dois programas (BRASIL, 2017).

A partir de 2006, o PROUNI implementa a Bolsa Permanência, um auxílio financeiro para as despesas acadêmicas no valor de R\$ 300,00 (trezentos reais). Para ter direito ao benefício, o estudante deve ser bolsista integral em curso presencial, com carga horária de aula igual ou superior a seis horas e com no mínimo seis semestres de duração. Quanto à seleção “dos bolsistas aptos ao recebimento da Bolsa-Permanência, é feita automaticamente pelo sistema informatizado do PROUNI, no início de cada semestre, observada as disponibilidades orçamentária e financeira do Ministério da Educação” (BRASIL, 2017).

3.5 PROGRAMA DE APOIO A PLANOS DE REESTRUTURAÇÃO E EXPANSÃO DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS

No cenário de expansão da educação superior por via de programas que investem nas IES privadas, é lançado o REUNI, instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, cujo objetivo é: “criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais” (Art. 1º). O documento com as Diretrizes Gerais do Programa acrescenta: “respeitadas as características particulares de cada instituição e estimulada a diversidade do sistema de ensino superior”. (BRASIL, 2007, p. 10).

Ainda o art.1º § 1º estabelece que a meta global do REUNI é “[...] a elevação gradual da taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais para noventa por cento e da relação de alunos de graduação em cursos presenciais por professor para dezoito, ao final de cinco anos, a contar do início de cada plano” (BRASIL, 2007).

Quanto às diretrizes do REUNI, são previstas no art. 2º conforme segue,

- I - redução das taxas de evasão, ocupação de vagas ociosas e aumento de vagas de ingresso, especialmente no período noturno;
- II - ampliação da mobilidade estudantil, com a implantação de regimes curriculares e sistemas de títulos que possibilitem a construção de itinerários

formativos, mediante o aproveitamento de créditos e a circulação de estudantes entre instituições, cursos e programas de educação superior;
III - revisão da estrutura acadêmica, com reorganização dos cursos de graduação e atualização de metodologias de ensino-aprendizagem, buscando a constante elevação da qualidade;
IV - diversificação das modalidades de graduação, preferencialmente não voltadas à profissionalização precoce e especializada;
V - ampliação de políticas de inclusão e assistência estudantil; e
VI - articulação da graduação com a pós-graduação e da educação superior com a educação básica (BRASIL, 2007).

Em relação aos recursos financeiros, o art. 3º elucida que serão assegurados pelo MEC e “[...] reservados a cada universidade federal, na medida da elaboração e apresentação dos respectivos planos de reestruturação, a fim de suportar as despesas decorrentes das iniciativas propostas [...]”, porém que, “§ 3º O atendimento dos planos é condicionado à capacidade orçamentária e operacional do Ministério da Educação” (BRASIL, 2007).

O art. 4º anuncia que “o plano de reestruturação da universidade que postule seu ingresso no Programa, respeitados a vocação de cada instituição e o princípio da autonomia universitária, deverá indicar a estratégia e as etapas para a realização dos objetivos referidos no art. 1º” (BRASIL 2007).

Quanto à solicitação de ingresso ao REUNI por parte das universidades federais, o art. 5º informa que pode ser feita a qualquer tempo, desde que estas apresentem,

I - o plano de reestruturação, observado o art. 4º;
II - estimativa de recursos adicionais necessários ao cumprimento das metas fixadas pela instituição, em atendimento aos objetivos do Programa, na forma do art. 3º, vinculando o progressivo incremento orçamentário às etapas previstas no plano (BRASIL, 2007).

Por fim, o art. 6º instrui que “a proposta, se aprovada pelo Ministério da Educação, dará origem a instrumentos próprios, que fixarão os recursos financeiros adicionais destinados à universidade, vinculando os repasses ao cumprimento das etapas (BRASIL, 2007)

O próximo evento a ser apresentado é o atual Plano Nacional de Educação.

3.6 PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (2014-2024)

Os debates em torno do novo PNE resultaram em três anos de atraso e este foi aprovado em 25 de junho de 2014, pela Lei nº 13.005 para o decênio 2014-2024. Desta forma, representa, atualmente, o principal orientador da educação nacional, e, diferentemente do primeiro PNE (2001-2010), o atual restringe-se à apresentação de metas, das quais será destacada a que se refere à educação superior.

Meta 12: elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público (BRASIL, 2014).

Para cada meta proposta, o PNE define quais são as estratégias para se alcançar o determinado fim, e, concernente à educação superior, estão elencadas nos tópicos que vão de 12.1 ao 12.21, os quais apresentamos de forma sintetizada.

O tópico 12.1 propõe “otimizar a capacidade instalada da estrutura física e de recursos humanos das instituições públicas de educação superior [...]” (BRASIL, 2014), ou seja, pretende-se aproveitar melhor o que já existe, tanto em estrutura física quanto em recursos humanos.

O tópico 12.2 prevê “ampliar a oferta de vagas, por meio da expansão e interiorização da rede federal de educação superior, da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e do sistema Universidade Aberta do Brasil [...]” (BRASIL, 2014). Vale mencionar que a Universidade Aberta do Brasil (UAB) é um “sistema integrado por universidades públicas que oferece cursos de nível superior para camadas da população que têm dificuldade de acesso à formação universitária, por meio do uso da metodologia da educação a distância” (BRASIL, 2014), ou seja, indica a expansão do acesso à educação superior pública pela modalidade a distância.

No tópico 12.3, nota-se uma conexão com as propostas do REUNI, uma vez que estabelece:

Elevar gradualmente a taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais nas universidades públicas para 90% (noventa por cento), ofertar,

no mínimo, um terço das vagas em cursos noturnos e elevar a relação de estudantes por professor (a) para 18 (dezoito) [...] (BRASIL, 2014)

O tópico 12.4 privilegia algumas áreas específicas de conhecimento, focalizando suprir uma determinada demanda, de forma que busca, “fomentar a oferta de educação superior pública e gratuita prioritariamente para a formação de professores e professoras para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática [...] (BRASIL, 2014).

O tópico 12.5 abarca a particularidade dos que são alvo das políticas de inclusão, ao prever “ampliar as políticas de inclusão e de assistência estudantil dirigidas aos (às) estudantes de instituições públicas, bolsistas de instituições privadas de educação superior [...] assim como também os beneficiários do FIES (BRASIL, 2014).

O tópico 12.6 tenciona a expansão do FIES, “com a constituição de fundo garantidor do financiamento, de forma a dispensar progressivamente a exigência de fiador” (BRASIL, 2014).

No tópico 12.7, propõe-se “assegurar, no mínimo, 10% (dez por cento) do total de créditos curriculares exigidos para a graduação em programas e projetos de extensão universitária, orientando sua ação, prioritariamente, para áreas de grande pertinência social” (BRASIL, 2014).

O tópico 12.8 busca “ampliar a oferta de estágio como parte da formação na educação superior” (BRASIL, 2014).

O tópico 12.9 objetiva “ampliar a participação proporcional de grupos historicamente desfavorecidos na educação superior, inclusive mediante a adoção de políticas afirmativas, na forma da lei” (BRASIL, 2014).

No tópico 12.10, atenta-se para uma especificidade importante na atualidade, uma vez que, num passado ainda próximo, não havia demanda nas IES de pessoas com alguma necessidade especial, de modo que se pretende “assegurar condições de acessibilidade nas instituições de educação superior, na forma da legislação” (BRASIL, 2014).

O tópico 12.11 visa a “fomentar estudos e pesquisas que analisem a necessidade de articulação entre formação, currículo, pesquisa e mundo do trabalho, considerando as necessidades econômicas, sociais e culturais do País” (BRASIL, 2014).

O tópico 12.12) almeja “consolidar e ampliar programas e ações de incentivo à mobilidade estudantil e docente em cursos de graduação e pós-graduação, em âmbito nacional e internacional, tendo em vista o enriquecimento da formação de nível superior (BRASIL, 2014).

O tópico 12.13 pretende “expandir atendimento específico a populações do campo e comunidades indígenas e quilombolas, em relação a acesso, permanência, conclusão e formação de profissionais para atuação nessas populações (BRASIL, 2014).

O tópico 12.14 vai ao encontro do 12.4, ao focalizar as mesmas áreas de conhecimento, propondo-se a,

Mapear a demanda e fomentar a oferta de formação de pessoal de nível superior, destacadamente a que se refere à formação nas áreas de ciências e matemática, considerando as necessidades do desenvolvimento do País, a inovação tecnológica e a melhoria da qualidade da educação básica (BRASIL, 2014)

O tópico 12.15 intenta “institucionalizar programa de composição de acervo digital de referências bibliográficas e audiovisuais para os cursos de graduação, assegurada a acessibilidade às pessoas com deficiência (BRASIL, 2014).

O tópico 12.16 preconiza “consolidar processos seletivos nacionais e regionais para acesso à educação superior como forma de superar exames vestibulares isolados (BRASIL, 2014).

O tópico 12.17 estabelece ser necessário ‘estimular mecanismos para ocupar as vagas ociosas em cada período letivo na educação superior pública’ (BRASIL, 2014). Aqui vale a reflexão de que, há algumas décadas, a ampliação de vagas era uma das reivindicações dos movimentos estudantis e desafio para a política educacional voltada para a educação superior. Atualmente, no entanto, o desafio é ocupar as vagas ociosas.

O tópico 12.18) prevê “estimular a expansão e reestruturação das instituições de educação superior estaduais e municipais cujo ensino seja gratuito, por meio de apoio técnico e financeiro do Governo Federal, mediante termo de adesão ao programa de reestruturação” (BRASIL, 2014). Este nos remete ao REUNI, ou seja, assim como reestruturou as instituições federais, propõe uma reestruturação nas IES estaduais e municipais com o apoio inclusive financeiro do Governo Federal.

O tópico 12.19 busca:

Reestruturar com ênfase na melhoria de prazos e qualidade da decisão, no prazo de 2 (dois) anos, os procedimentos adotados na área de avaliação, regulação e supervisão, em relação aos processos de autorização de cursos e instituições, de reconhecimento ou renovação de reconhecimento de cursos superiores e de credenciamento ou recredenciamento de instituições, no âmbito do sistema federal de ensino (BRASIL, 2014).

O tópico 12.20 se refere à ampliação dos benefícios destinados ao FIES e PROUNI, no que tange “à concessão de financiamento a estudantes regularmente matriculados em cursos superiores presenciais ou a distância, com avaliação positiva [...]” (BRASIL, 2014).

Por fim, o tópico 12.21 propõe “fortalecer as redes físicas de laboratórios multifuncionais das IES e ICTs nas áreas estratégicas definidas pela política e estratégias nacionais de ciência, tecnologia e inovação (BRASIL, 2014).

De modo geral, são estes os principais delineamentos e desafios previstos pelo atual PNE no que tange à educação superior.

Vale ainda lembrar pela importância e correlação com nossas análises, mesmo que de forma sucinta, dada, inclusive, a sua recente promulgação, a Proposta de Ementa à Constituição (PEC 241/2016). Elaborada pelo presidente Michel Temer, a PEC 241/2016, que prevê redução de custos públicos e alterações na CF de 1988, tramitou no Congresso Nacional, e, quando foi aprovada pela Câmara dos Deputados (26/10/2016), seguiu para os trâmites legais no Senado com alteração em sua numeração, a qual passou para PEC 55/2016. Após a sua aprovação em primeira e segunda instâncias, foi promulgada em dezembro de 2016. Seu principal e ousado objetivo consiste em limitar e paralisar as despesas públicas do governo Federal no financiamento de custos sociais, em especial aos que se destinam à saúde e à educação, pelo período de 20 anos, adotando como parâmetro de limite de ajuste para tais gastos a inflação oficial do ano anterior.

Em síntese, nota-se que, no período histórico aqui sistematizado (1990-2017), ocorreram significativos avanços no que concerne a investimentos públicos para a ampliação do acesso e expansão de vagas na educação superior. Entretanto, além da apresentação e detalhamento das características de cada uma das políticas e dos programas públicos vigentes abordados, cumpre analisar em que fundamentos estão ancorados: princípios de direitos ou mercadológicos? A análise será sistematizada na próxima seção e se dará de acordo com a perspectiva de pesquisa

aqui adotada, buscando as conexões com o contexto macro no que se refere a questões políticas, econômicas e sociais, já delineadas no escopo da presente pesquisa.

4 EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: LEGITIMAÇÃO DE DIREITOS OU MERCANTILIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO?

Conforme explicitado no percurso histórico do primeiro capítulo, a base da educação superior no Brasil foi fundamentada numa ideologia e/ ou crença de que este nível de ensino é para o acesso de poucos, sendo estes poucos pertencentes à classe economicamente favorecida por se tratar de educação privada. Tal posicionamento resulta em profunda exclusão e elitização.

Devido ao processo de desenvolvimento industrial do país, nas décadas de 1970-1980, houve certo aumento de instituições e expansão de vagas, tendenciosamente para formar força de trabalho qualificada, para atender às demandas do mercado de trabalho.

Após um longo período de Ditadura Militar (1965-1985) e posterior redemocratização do Brasil, é homologada a CF/1988, que, com princípios de igualdade e solidariedade, assegura uma série de direitos sociais, dentre os quais inclui-se a educação pública e gratuita. Entretanto, embora seja dever do Estado prover recursos para o seu financiamento, há garantia e obrigatoriedade de acesso aos níveis fundamentais de educação, que não englobam a educação superior, a qual será ofertada gratuitamente nas instituições públicas, mas sem garantia de recursos e de vagas.

No contexto mais amplo de sociedade, predominantemente capitalista, o papel do Estado já estava sendo remodelado, desenvolviam-se políticas neoliberais em países europeus, cujas premissas ideológicas defendem maior liberdade de atuação do mercado em favor do capital e menor intervenção do Estado. Tais políticas passam a ser disseminadas pelos organismos internacionais com a intenção de estimular o capitalismo mundial e incluir os países subdesenvolvidos, ou em desenvolvimento, no mercado consumidor, e, em contrapartida aos seus investimentos requerem, de países como o Brasil, alinhamento às suas ideologias capitalistas e retorno financeiro.

Vem ao encontro desta reflexão a assertiva de Silva (2002, p. 125),

As instituições, Banco Mundial e Fundo Monetário, não só captam os recursos nos países capitalistas avançados, como vêem a possibilidade de triplicá-los por meio de aplicações, de taxas de juros e de empréstimos ao

Brasil, especialmente nos anos de 1980 e 1990, revelando a sua capacidade de construção de ideologias que legitimam e justificam a intervenção nas economias dependentes.

Seguindo esta lógica, o neoliberalismo chega ao Brasil, na década de 1990, e embasa a Reforma do Estado brasileiro em 1995, sob o argumento da necessidade de modernização do Estado, a Reforma adota os ideais neoliberais na perspectiva de Terceira Via, com gestão gerencial que redefine a relação do Estado para com a sociedade, conforme já mencionado anteriormente nesta pesquisa. Além disso, no que concerne aos direitos sociais garantidos constitucionalmente, deixam de ser exclusivamente de responsabilidade do Estado, que busca viabilizar a participação da sociedade por meio de parcerias, que promovem o favorecimento do setor privado, especialmente no que tange à educação superior.

Sendo assim, a partir da década de 1990, há um alinhamento das políticas públicas de Estado e, por conseguinte, das educacionais, com as diretrizes neoliberais. Neste contexto de transformações para a devida adequação com o capitalismo mundial, nesta quarta seção, propõe-se, em síntese, apresentar uma análise das políticas públicas e programas voltados para a expansão da educação superior, apresentados, de modo sistemático e descritivo, na terceira seção.

Com a finalidade de verificar se tais programas vão ao encontro da legitimação dos direitos constitucionais e superação das marcas históricas de elitização e exclusão, ou se seguem a lógica de mercantilização deste nível de ensino, resultante da sintonia com a ideologia neoliberal e Terceira Via, disseminadas pelas instituições internacionais, que embasaram a Reforma do Estado brasileiro, apresentadas na seção segunda, desta pesquisa, com as políticas públicas e dos programas de acesso à educação superior, apresentados na seção terceira.

A análise contará com dados quantitativos a partir de quadros comparativos das IES públicas e privadas brasileiras, identificando-se a expansão das IES privadas, a partir da implementação do FIES e PROUNI, e, posteriormente, uma certa reação do setor público com o lançamento do REUNI, mesmo assim muito inferior ao, de fato, necessário para que se cumpram as metas estabelecidas pelos PNEs. Tal fato evidencia, de certa forma, o negligenciamento do Estado em relação as IES públicas, posto que tem deixado de cumprir o que se propõe e que está garantido constitucionalmente (CF, LDB, PNE), displicência que culmina numa evidente precarização e suscita uma tentativa de privatização.

4.1 POLÍTICAS E PROGRAMAS PÚBLICOS PARA A EXPANSÃO: DEMOCRATIZAÇÃO OU MERCANTILIZAÇÃO?

Inicialmente, considerando a metodologia aqui adotada, trazemos para reflexão mais uma contradição do modo de produção capitalista, que coloca o Brasil na seguinte condição: de acordo com o último ranking das economias mundiais, referentes ao ano de 2016, divulgado pelo Instituto de Pesquisa de Relações Internacionais, o Brasil classifica-se em 9ª posição (BRASIL, 2017) ou seja, encontra-se entre os dez países mais ricos do mundo, embora ainda seja considerado um país subdesenvolvido, de periferia. Numa perspectiva mais positiva, considera-se em desenvolvimento, porque ocupa a 10ª posição entre os países mais desiguais do mundo, segundo relatório divulgado pela ONU (CORRÊA, 2017). Isso significa imensa desigualdade social e economia instável, de modo que necessita recorrer a empréstimos financeiros, via organismos multilaterais como o BM e o FMI, conforme já mencionado.

Com certeza, são muitas as peculiaridades que implicam este cenário e a nossa atenção está voltada para o acesso à educação superior imersa nesta lógica: rico, mas com concentração de renda que culmina em extremo nível de desigualdade.

Sabe-se que a condição social de um povo ou uma nação está diretamente relacionada ao seu nível de educação. Esta reflexão nos remete à origem da educação superior no Brasil, lembrando que, como já apontado neste estudo, foi criada exclusivamente para poucos o que, de alguma forma, pode ter contribuído com a contradição mencionada em relação à riqueza e à pobreza no Brasil.

Vale mencionar, no entanto, os avanços ocorridos nas últimas décadas, representados especialmente por políticas e programas descritos na seção anterior, e outras complementares que podem ser citadas. Seguindo uma ordem cronológica pós CF/1988, destaca-se a promulgação da LDB, que ocorreu cerca de oito anos depois, os quais foram marcados por um árduo processo de construção das diretrizes que norteariam a educação nacional, devido a vários interesses envolvidos. Cury (2008, p. 20) destaca que,

Longo e polêmico foi o processo de tramitação legal dos projetos de LDBEN tanto no âmbito da sociedade civil, quanto no do Legislativo e Executivo para que chegasse a termo o mandado constitucional do art. 22, XXIV. Muitas

foram as vicissitudes sofridas pelos diferentes textos que foram sendo escritos desde o início do processo legislativo por meio de muitas e variadas emendas aos projetos. Isso evidencia, de novo, como tem sido tradicional no Brasil, difícil e propriamente contencioso quando o assunto é um marco regulatório da educação escolar.

É importante mencionar que, organizadas por meio do Conselho Nacional de Educação (CNE), havia propostas advindas de várias vertentes e de fóruns profissionais ou associativos, assim como também projetos da Câmara de Deputados e considerado analítico, e outro, do Senado, bastante sintético. O critério de análise para aprovação foi a demanda de intervenção do Estado para com a educação, especialmente porque àquela altura já estava em curso o alinhamento das políticas de Estado com a doutrina neoliberal, adotada por FHC. Como a proposta sintética do Senado era a que previa menor participação do Estado, foi a aprovada (CURY, 2008).

Assim sendo, a LDB contribuiu para equalizar a educação com a perspectiva neoliberal, por exemplo, legislando em prol da educação básica, nível indicado pela Declaração Mundial de Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem (1990), para se assegurar o acesso à educação para todos. Outro aspecto é a vinculação da educação, de modo geral, ao mundo do trabalho (art. 1º § 2º), pois a principal preocupação é com a demanda do mercado e não necessariamente com o conhecimento científico elaborado e o desenvolvimento e formação humana.

A LDB (art. 4º, V), ao tratar do acesso “aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística”, ou seja, à educação superior e à pós-graduação, prevê que tal acesso deve ser conquistado pela “capacidade de cada um” (BRASIL, 1996). Belloni (2002, p.133) esclarece que se mantém “subentendida a falsa ideia de que os não classificados em exames vestibulares não sejam capazes e desconhecendo as necessidades do país como um critério para investimento em educação”.

Cabe a reflexão de que a aprovação ou não em processos seletivos é muito mais um reflexo da desigualdade social do país e da precariedade da educação ofertada nos níveis que antecedem ao superior do que, necessariamente, uma questão de capacidade. Indica também a necessidade de investimentos nesta base, para que haja a superação da dicotomia entre os que têm acesso à educação pública,

que está sendo negligenciada, e os que são economicamente favorecidos e podem pagar uma instituição privada.

Ao fazer um balanço dos 10 primeiros anos de LDB, Ristoff (2008, p. 41) afirma que,

Transformações de toda ordem desencadearam-se no período, em decorrência das políticas educacionais implantadas sob orientação de organismos econômico-financeiros multilaterais configurando um quadro de elitização e privatização desse nível de ensino. A educação superior brasileira continua excludente e inacessível a uma parcela significativa da população brasileira, em especial para os jovens das classes trabalhadoras.

Evidentemente, o referido período analisado por Ristoff, também foi influenciado, em parte, pelo PNE (2001-2010), o qual alcançou o período de 13 anos em trâmite pós CF/1988. Ao longo destes anos, foi fruto de debates, embates e negociações entre os diversos interesses envolvidos, os quais foram discutidos nos Congressos Nacionais de Educação (CONEDs) juntamente com outras entidades tais como: Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), Associação Nacional pela Formação dos Professores da Educação (ANFOPE), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), e pelo próprio Governo Federal. Porém, tendenciosamente, o projeto aprovado foi o mais adequado aos interesses do Estado e da classe que ele, de fato, representa, a burguesa.

Destaca-se que o conteúdo do PNE (2001-2010), ao tratar da educação superior, apresenta uma importantíssima contextualização deste nível de ensino, reconhecendo a relevância das IES públicas para o desenvolvimento social do país. Cumpre recapitular que um dos compromissos e ou desafios propostos pelo PNE, já mencionado anteriormente, era que o setor público atendesse, no mínimo, nunca menos que 40% do total de vagas, porém, ao analisar o Censo da educação superior divulgado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em 2001, o total de vagas ofertadas no Brasil foi 1.408.492 das quais 256.498 delas por IES públicas (BRASIL, 2001), o que representa cerca de 18%. Em 2010, o total foi 3.120.192, dentre as quais, 445.337 nas IES públicas (BRASIL, 2010), equivalendo a aproximadamente 14% das vagas, ou seja, o PNE não atingiu o objetivo de atendimento no setor público.

Ao analisar a principal meta de expansão para a educação que previa, ao final do PNE, atender a pelo menos 30% dos jovens de 18 a 24 anos, Ristoff (2013, p. 44) afirma que ela não foi atingida e que, “Em 2011, a taxa de escolarização líquida ficou em 17,3%, apenas dois pontos percentuais acima da metade da meta de 30% estabelecida no último PNE”.

Infere-se que o não cumprimento de metas do PNE esteja relacionado aos nove vetos do então Presidente da República, FHC, dos quais cinco visavam a assegurar principalmente os recursos financeiros que a União deveria investir para o cumprimento dos objetivos concernentes à Educação Superior. Tal atitude do Presidente reflete as intenções de sua política neoliberal e de Terceira Via, que não contemplam a responsabilização do Estado pelos investimentos para uma educação superior pública gratuita e de qualidade. Evidentemente, o Estado age em consonância com interesses do BM, que favorecem a burguesia, os grandes empresários, na medida em que transfere ao setor privado o potencial “mercado” da educação superior e, ainda, fomenta a atuação destas instituições com recursos públicos, por meio de programas como o FIES e o PROUNI.

Na análise de Valente e Romano (2002, p. 106),

O PNE aprovado pelo Congresso, assim como a LDB e a legislação educacional, aprovadas sob a égide do pacto conservador [...], traduzem a compreensão de que a política educacional deve ser concebida e praticada hostilizando-se o pensamento, as reivindicações, os anseios da comunidade escolar. Mais do que isso, essa orientação materializa no Brasil a política do Banco Mundial para os países subdesenvolvidos. Neste sentido e até por isso, o PNE, como lei, de conjunto não contempla as propostas e reivindicações dos setores democráticos e populares da sociedade. Ele é uma espécie de salvo-conduto para que o governo continue implementando a política que já vinha praticando. Vimos, também, que, como foi aprovado no parlamento, este PNE já estava claramente comprometido, em sua validade, pelo traço de carta de intenções.

Vem ao encontro da análise o expressivo crescimento das IES privadas, a partir da Reforma do Estado brasileiro (1995), mais intensamente, com o lançamento do FIES em 1999, conforme quadro a seguir.

Quadro 5 - Instituições de Educação Superior no Brasil (1995-2004)

Ano	Total	Federal	Estadual	Municipal	Total Públicas	% Públicas	Particular	% Particular
1995	894	57	76	77	210	23,49	684	76,51
1996	922	57	74	80	211	22,89	711	77,11
1997	900	56	74	81	211	23,44	689	76,56
1998	973	57	74	78	209	21,48	764	78,52
1999	1097	60	72	60	192	17,50	905	82,50
2000	1180	61	61	54	176	14,92	1004	85,08
2001	1391	67	63	53	183	13,15	1208	86,85
2002	1637	73	65	57	195	11,92	1442	88,08
2003	1859	83	65	59	207	11,13	1652	88,87
2004	2013	87	75	62	224	11,13	1789	88,87

Fonte: INEP/MEC – adaptado pela autora

Nota-se expressiva e importante expansão no número de IES, cujo patamar salta de 894 instituições em 1995, para 2.013 em 2004, representando um significativo crescimento de cerca de 125%, certamente influenciado pela implementação do FIES, que ocorreu em 1999, cujos principais reflexos dos impactos ocorreram nos primeiros anos subsequentes ao seu lançamento.

Observa-se também que, no mesmo período de 1995 a 2004, a expansão do setor público ficou próxima de 7% (210-224), enquanto no setor privado foi maior que 160% (684-1789). O encolhimento do público também é notado, ao observar que, em 1994, representavam 23,49% do total das instituições e, em 2004, apenas 11,13%, enquanto as IES privadas passaram de 76,71% para 88,87%.

Evidentemente que a destinação de recursos públicos pelo FIES para o setor privado, contribuiu com a expansão das IES privadas, fato este em perfeita conexão com as premissas neoliberais e de Terceira Via, que apregoam parceria entre o público e privado resultando em menor participação do Estado e maior presença do mercado.

O número de matrículas confirma a disparidade entre o público e o privado na expansão do acesso à educação superior. No mesmo período analisado anteriormente, no setor público, as matrículas passaram de 700.540 em 1995 para 1.178.328 em 2004, aumento que representou cerca de 68%, enquanto no privado

passaram de 1.059.703 em 1995 para 2.985.405 em 2004, um crescimento de quase 182%.

Quadro 6 - Matrículas em cursos de graduação presenciais por categoria administrativa (1995-2004)

Ano	Total	Federal	Estadual	Municipal	Total Públicas	% Públicas	Particular	% Particular
1995	1.759.703	367.531	239.215	93.794	700.540	40	1.059.703	60
1996	1.868.529	388.987	243.101	103.339	735.427	39,35	1.133.102	60,65
1997	1.945.615	395.833	253.678	109.671	759.182	39	1.186.433	61
1998	2.125.958	408.640	274.934	121.155	804.729	37,85	1.321.229	62,15
1999	2.369.945	442.562	302.380	87.080	831.746	35,10	1.537.923	64,90
2000	2.694.245	482.750	332.104	72.172	887.026	32,90	1.807.219	67,10
2001	3.030.754	502.960	357.015	79.250	939.225	31	2.091.529	69
2002	3.479.913	531.634	415.569	104.452	1.051.655	30,20	2.428.258	69,80
2003	3.887.022	567.101	442.707	126.563	1.136.370	29,25	2.750.652	70,75
2004	4.163.733	574.584	471.661	132.083	1.178.328	28,50	2.985.405	71,50

Fonte: INEP/MEC – adaptado pela autora

Posteriormente, no período de 2005 a 2015, ambos os setores continuaram em expansão, porém com menor intensidade, conforme quadro a seguir.

Quadro 7 - Instituições de Educação Superior no Brasil (2005-2015)

Ano	Total	Federal	Estadual	Municipal	Total Públicas	% Públicas	Particular	% Particular
2005	2165	97	75	59	231	10,67	1934	89,33
2006	2270	105	83	60	248	10,92	2022	89,08
2007	2281	106	82	61	249	10,91	2032	89,09
2008	2252	93	82	61	236	10,48	2016	89,52
2009	2314	94	84	67	245	10,59	2069	89,41
2010	2378	99	108	71	278	11,69	2100	88,31
2011	2365	103	110	71	284	12	2081	88
2012	2416	103	116	85	304	12,58	2112	87,42
2013	2391	106	119	76	301	12,58	2090	87,42
2014	2368	107	118	73	298	12,58	2070	87,42
2015	2364	107	120	68	295	12,48	2069	87,52

Fonte: INEP/MEC – adaptado pela autora

Em número de IES, o setor público cresceu cerca de 27% (231-295) e o privado não chegou a 7% (1934-2069), mesmo com a implementação do PROUNI em 2005, que também favoreceu as IES privadas, com a oferta de bolsas de estudos integrais e parciais custeadas pela União, para estudantes de baixa renda ingressarem em tais instituições, conforme já detalhado nesta pesquisa. Todavia, não houve grande impacto no número de instituições, de forma que, no referido período, o crescimento proporcionalmente foi maior no setor público.

Os dados indicam certa estagnação e podem ser o prenúncio de saturamento do sistema privado de ensino, visto que, depois de um período de grande expansão, pode estar havendo um esgotamento de alunos com perfil para as IES privadas, dada a realidade das desigualdades sociais e culturais do país.

Quanto à expansão das matrículas, também foi maior, proporcionalmente, nas IES públicas, como demonstrado no quadro 7.

Quadro 8 - Matrículas em cursos de graduação presenciais por categoria administrativa (2005-2015)

Ano	Total	Federal	Estadual	Municipal	Total Públicas	% Públicas	Particular	% Particular
2005	4.453.156	579.587	477.349	135.253	1.192.189	26,77	3.260.967	73,23
2006	4.676.646	589.821	481.756	137.727	1.209.304	25,86	3.467.342	74,14
2007	4.880.381	615.542	482.814	142.612	1.240.968	25,43	3.639.413	74,57
2008	5.080.056	643.101	490.235	140.629	1.273.965	25,08	3.806.091	74,92
2009	5.115.896	752.847	480.145	118.176	1.351.168	26,41	3.764.728	73,59
2010	5.449.120	833.934	524.698	103.064	1.461.696	26,83	3.987.424	73,17
2011	5.746.762	927.086	548.202	120.103	1.595.391	27,77	4.151.371	72,23
2012	5.923.838	985.202	560.505	170.045	1.715.752	28,97	4.208.086	71,03
2013	6.152.405	1.045.507	557.588	174.679	1.777.974	28,90	4.373.431	71,10
2014	6.486.171	1.083.586	576.668	161.375	1.821.629	28,09	4.664.542	71,91
2015	6.663.545	1.133.172	574.645	115.935	1.823.752	27,37	4.809.793	72,63

Fonte: INEP/MEC – adaptado pela autora

No período de 2005 a 2015, as matrículas nas IES públicas passaram de 1.192.189 para 1.823.752, quase 53% de aumento, enquanto nas IES privadas foram 3.260.967 em 2005 e 4.809.793 em 2015, aproximadamente 47%, confirmando

certa reação do setor público, embora a disparidade ainda seja muito grande e esteja longe de se atingir, ao menos uma equiparação, entre o público e o privado.

Neste cenário de programas públicos que favorecem o setor privado, é plausível destacar o lançamento do REUNI, em 2007, cujos recursos públicos são destinados para as IES públicas federais, tornando esta esfera protagonista do crescimento percentual em número de matrículas. Com base nos dados do quadro 8, nota-se que, no período analisado (2005-2015), o número de matrículas nas instituições federais, elevou-se de 579.587, em 2005, para 1.133.172, em 2015, o que representa um crescimento de mais de 95%, contribuindo, significativamente, com o resultado médio de crescimento alcançado no setor público (53%).

Vale mencionar que o REUNI é contemplado no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), o qual compõe o Plano de Aceleração do Crescimento (PAC), os quais são instituídos também em 2007, pelo Decreto nº 6.094 que:

Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica (BRASIL 2007, p. 1).

Este decreto explicita que o Governo Federal está em consonância com o “Movimento Compromisso Todos pela Educação”, o qual é resultado da organização empresarial que vem influenciando as políticas públicas para a educação, reforçando a lógica mercantil na gestão pública. E o REUNI, embora mereça todo o mérito pela reação e crescimento do setor público, também é afetado por esta lógica mercantil.

A reestruturação e expansão das IES federais propostas pelo REUNI são permeadas por grandes desafios e metas, que visam à melhoria da qualidade da educação, lembrando que é, numa perspectiva neoliberal mercantilista, e que estão dispostos na regulamentação do referido programa. Destacamos quatro delas: primeira, a ampliação do acesso e permanência, pois observa-se alto índice de evasão; segunda, promover a diversificação do sistema; terceira, aumentar gradualmente a taxa de conclusão média nos cursos de graduação presencial para noventa por cento e ampliar a relação de alunos de graduação em cursos presenciais, por professor, para dezoito (art. 2º) (BRASIL, 2007).

Quanto à primeira questão, a da permanência, Borges e Aquino (2012 p.134) analisam que “A problemática do *alto índice de evasão* é outra questão incompreensível e injustificável, pela irracionalidade e desperdício que expressa” (grifo do autor). E, complementam o raciocínio, embasados na assertiva de Severino (2009),

[...] se considerarmos, ainda, o número de vagas que não são preenchidas, bem como o número de formandos que não atuam no seu campo de formação, o quadro se torna mais desolador e desafiante, ficando difícil entender como convivemos com essa situação, dado seu ônus econômico, científico e cultural para o país. (SEVERINO, 2009 apud BORGES; AQUINO, 2012, p. 134).

As demais questões, a da diversificação do sistema, o aumento na taxa média de conclusão de curso e da relação aluno/professor, remetem-nos às características mercantis, uma vez que, para atender à proposta do programa, as IES federais flexibilizam-se em vários aspectos, como, por exemplo: currículo, carga horária dos cursos, qualidade e outros, já que a intenção é aumentar o atendimento com redução no custo por aluno. Tal fato é evidente nas Diretrizes Gerais do Programa, já que “o valor acrescido ao orçamento de custeio de pessoal de cada universidade aumentará gradativamente, no período de cinco anos, até atingir, ao final, o montante correspondente a 20% do previsto para 2007” (BRASIL, 2007, p. 13). Isso representa um montante de recursos muito aquém do que realmente seria necessário.

Outro agravante é indicado por Léda e Mancebo (2009, p. 55),

[...] refere-se à indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão, definida tanto no Artigo 207 da Constituição Federal de 1988, quanto no Artigo 52 da LDB. Todavia, surpreendentemente, a palavra “pesquisa” não aparece uma só vez no Decreto que determina o REUNI; nem no documento de agosto de 2007, que normatiza e detalha o Decreto (intitulado Diretrizes Gerais do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais). Nas “Diretrizes” ocorre uma única menção à palavra extensão ao se referir às “Políticas de extensão universitária”, como uma dimensão do compromisso social da instituição. Sem meias palavras: a expansão desejada e ‘financiada’ é só para o ensino, seguindo antigas lições do World Bank (1994), que além de condenarem a predominância das universidades de pesquisa (*humboldtianas*) – uma realidade que nunca existiu no sistema de educação superior brasileiro – propunham as universidades (!!!) de ensino (que se ocupariam do ensino ou da formação neoprofissional), mais adequadas aos países com déficit público crônico. Em síntese, o processo de reforma em curso para as IFES implica, por um lado, regredir ou, no mínimo, congelar, o nível científico e técnico da universidade brasileira, sucateando-a e precarizando-a, no geral e, por outro, manter e

ampliar os centros de excelência, em determinadas áreas específicas, de acordo com os interesses do capital financeiro, como as relativas a commodities, por exemplo, para o desenvolvimento de tecnologia de cana, de minérios, petróleo, biocombustível, dentre outros.

Isto posto, fica explícito que o REUNI promove a expansão do acesso à educação superior, tão importante e necessário, porém, num processo ambivalente em que promove também o que podemos chamar de (des)qualificação da instituição universidade e o seu alinhamento com a perspectiva mercantilista, para atender a um maior número de alunos com menor investimento, visando somente a preparar para o mercado de trabalho, abandonando a pesquisa e a extensão.

Retomando a reflexão no que tange à ampliação das IES privadas com o incentivo dos programas públicos, para dimensionar os impactos, é necessário analisar quantitativamente o número de contratos financiados pelo FIES.

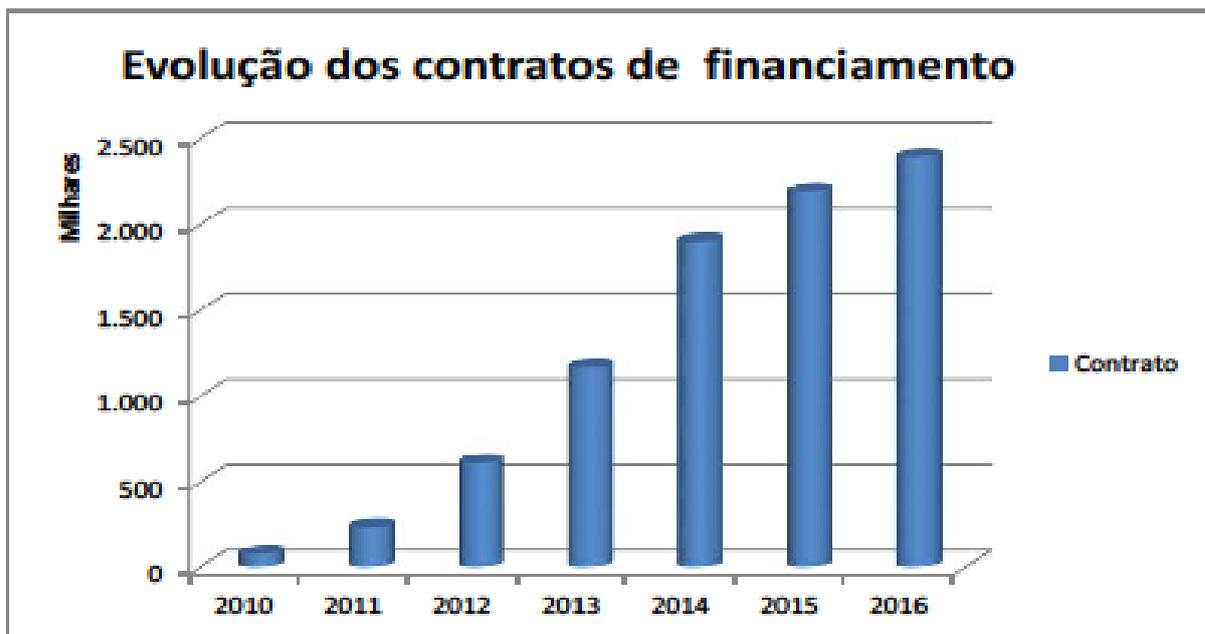
Quadro 9 - Bolsas FIES (1999-2005)

Ano	Total de contratos ativos
1999	67.202
2000	102.501
2001	151.225
2002	219.204
2003	276.163
2004	318.679
2005	396.108
2006	377.662
2009	486.718

Fonte: INEP/MEC – adaptado pela autora

Vale mencionar que houve certa dificuldade em apurar os dados, devido à organização dos relatórios de gestão do FIES, visto não haver um padrão e, a cada ano, as informações foram descritas de formas diferentes. Por este motivo, não pudemos contemplar, no quadro 8, os dados referentes aos anos de 2007 e 2008. No entanto, foi possível dar continuidade, sem nenhum intervalo, aos anos subsequentes, conforme segue no quadro 9.

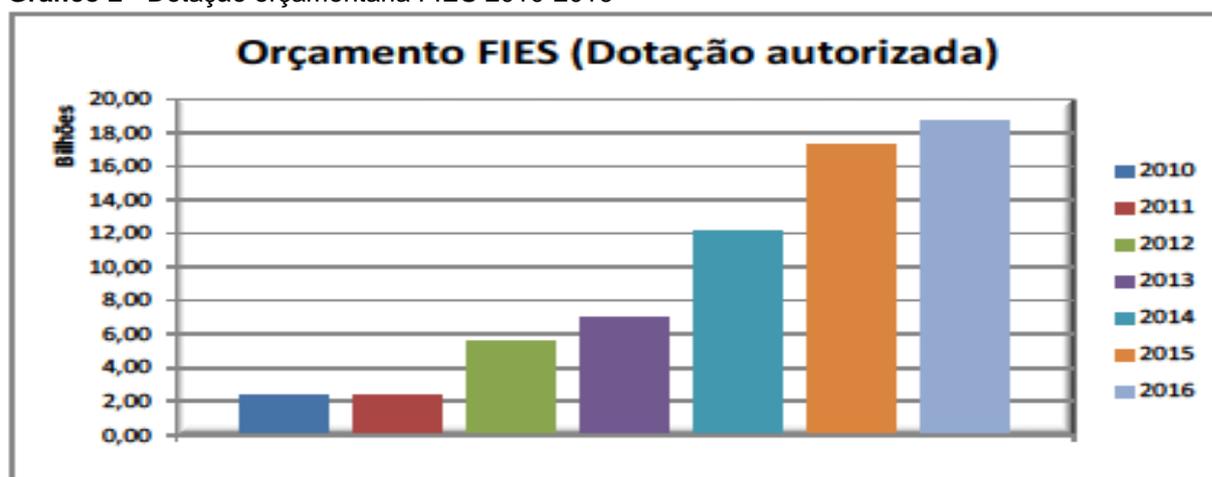
Gráfico 1 - Evolução da carteira do FIES (2010-2016)



Fonte: Brasil (MEC/FIES, 2017, p.39)

Nota-se ter havido um salto muito significativo, a partir de 2012, encerrando o ano de 2016, último ano com dados divulgados, com 2,39 milhões de contratos financiados. Isso representa, neste período de 2010 a 2016, os seguintes valores de investimentos:

Gráfico 2 - Dotação orçamentaria FIES 2010-2016



Fonte: Brasil (MEC/FIES, 2017, p.38)

Em 2016, o orçamento para o FIES atingiu a cifra de R\$ 18,7 bilhões, (BRASIL, 2017, p. 38), fato que lhe atribui a responsabilidade por cerca de 50% do custeio dos alunos de graduação presencial atendidos pelas IES privadas, uma vez que o número de estudantes matriculados em cursos presenciais de graduação em

tais IES, conforme o último Censo da Educação Superior de 2016, é de aproximadamente 4,6 milhões (BRASIL, 2017, p. 5), dos quais, cerca de 2,3 milhões tinham contrato de financiamento pelo Fies, ou seja, 52% das matrículas registradas pelo referido Censo.

Os resultados tão expressivos dimensionam a importância do aporte público para a iniciativa privada, assim como também refirma a conexão com os objetivos dos organismos financeiros internacionais de fomento ao capitalismo.

Cumpra observar que, apesar da relevância dos resultados alcançados com a expansão significativa no que se refere ao número de contratos e valores investidos, o FIES apresenta traços de exclusão, cujas causas não foi possível diagnosticar, mas apenas dimensionar, tomando como parâmetro os dados referentes ao número de inscritos no ano de 2016 em relação ao número de contratos assinados, como mostra o quadro 10.

Quadro 10 - Número de inscrições e contratos assinados

SEMESTRE	QTD. IES PROCESSO SELETIVO**	QTD. MANTENEDORAS PROCESSO SELETIVO**	QTD. INSCRIÇÕES NO PROCESSO SELETIVO**	QTD. CONTRATOS*
1/2016	1632	953	597.699	148.011
2/2016	1674	984	294.925	55.495

Fonte: Brasil (MEC/FIES, 2017, p.25)

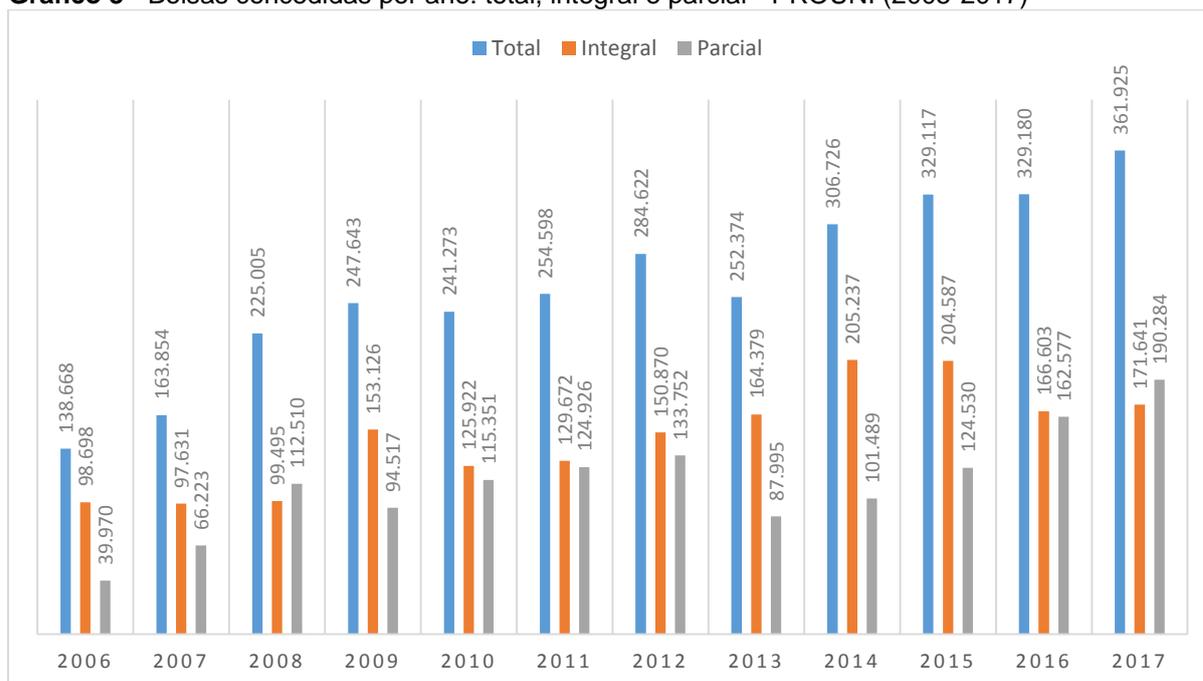
Fica explícito que a demanda é superior ao que o FIES consegue atender, evidenciando, assim, uma característica excludente.

Outra questão preocupante foi diagnosticada em auditoria realizada pela Controladoria Geral da União (CGU), órgão responsável pela fiscalização dos programas do governo Federal, que concluiu, no último relatório divulgado em janeiro de 2018, baseado em levantamentos feitos no segundo semestre de 2016 e primeiro de 2017, a ocorrência de sobrepreço nos valores da mensalidades custeadas pelo FIES, em relação aos divulgados em portais de descontos. Tal discrepância chega a atingir uma diferença de até 50% do valor, o que significa prejuízo para os cofres públicos e para os alunos beneficiados pelo FIES (NEVES, 2018). Ressaltamos que, embora a notícia tenha sido veiculada em vários sites, a exemplo:

<https://noticias.r7.com>; <https://g1.globo.com> e <http://www.valor.com.br>, não conseguimos localizar o referido relatório na página oficial da CGU.

Além dos investimentos do FIES, a iniciativa privada tem recebido, ainda, o incremento do PROUNI, sobre o qual alcançamos êxito, no levantamento de dados relativo ao número de bolsas concedidas e à sua característica (integral ou parcial), porém não conseguimos identificar o valor empreendido. Mesmo assim, é possível dimensionar os impactos.

Gráfico 3 - Bolsas concedidas por ano: total, integral e parcial - PROUNI (2005-2017)



Fonte: Brasil/PROUNI – adaptado pela autora

Os dados nos possibilitam afirmar que, se somados os resultados do FIES com o PROUNI, os investimentos públicos são responsáveis por mais de 55%, aproximadamente, do financiamento dos cursos presenciais de graduação das IES privadas.

Ademais, os resultados do PROUNI também indicam a proporção de benefício em isenção de impostos proporcionado às IES privadas, evidenciando uma contradição no processo. É o que está destacado na pesquisa de Santos Filho (2016),

Os incentivos à expansão da educação superior pela via da privatização, como ocorre com as renúncias fiscais em favor de entidades particulares, reforçam os antagonismos sociais e favorecem a propriedade privada, pela acumulação capitalista. Com isso, a educação superior, que deveria ser instrumento contrário à alienação, pela possibilidade de discussão crítica e de desenvolvimento da autonomia, converte-se em um produto mercantil voltado para os interesses do mercado (SANTOS FILHO, 2016, p. 139).

Não se trata aqui de menosprezar os avanços conquistados, ao contrário, reconhece-se que são relevantes e imprescindíveis à sociedade, mas trata-se de analisar as contradições do percurso, ainda mais, por estarmos buscando entender se a expansão em curso supera os traços históricos de elitização e exclusão ou se trata de fomento ao capitalismo via mercantilização da educação superior.

Em relatório de auditoria divulgado no ano de 2015 pela CGU, foram analisados dados entre os anos de 2005-2012, que indicaram as principais incongruências do PROUNI, as quais seguem elencadas,

- Existência de beneficiários falecidos na situação de matriculados;
- Concessões a bolsistas com renda familiar que não atende aos critérios do programa (salário-mínimo e meio para bolsa integral e três salários-mínimos para bolsa parcial de 50%);
- Candidatos aprovados que deixaram de comprovar ao menos um critério de elegibilidade (escolaridade, residência e renda do grupo familiar). O índice foi de 12,2%;
- Registro de bolsistas que receberam bolsa e não são brasileiros natos ou naturalizados – condição obrigatória para se aderir ao programa;
- Existência de bolsistas que possuem duas bolsas ativas;
- Seleção de candidatos para campi que não funcionavam;
- Alto índice de ociosidade das vagas das bolsas ofertadas, na média de 22%; (BRASIL,2015)

As conclusões da CGU denotam desafios importantíssimos a serem superados para que o PROUNI realmente atenda de acordo com as suas condicionalidades. Segundo o relatório, as constatações foram encaminhadas ao MEC para as devidas providências a fim de melhorar a gestão do programa (BRASIL, 2015).

Mediante as incoerências, contradições, mas, acima de tudo, os avanços conquistados pelos programas FIES, PROUNI e REUNI, que visam à expansão do acesso à educação superior, vale verificar como estes estão indo ao encontro das metas estabelecidas pelo PNE (2014-2024).

Para tanto, recorre-se ao relatório do 1º ciclo de monitoramento das metas do PNE: biênio 2014-2016, elaborado pela Diretoria de Estudos Educacionais (DIREDE), divulgado pelo INEP no final de 2016. O referido relatório apresenta uma análise detalhada do cenário de expansão da educação superior, com dados e gráficos que abrangem o período de 2004 a 2014, para se diagnosticar o crescimento alcançado e projetar-se as possibilidades de cumprimento ou não das metas estabelecidas.

No que tange à meta 12, conforme já mencionado, tem esta três objetivos. O primeiro visa a expandir a oferta total (bruta) de matrículas de graduação em relação ao tamanho da população de 18 a 24 anos, que deve alcançar em 2024 o atendimento de 50% deste contingente. No período analisado, foi constatando um crescimento que saltou de 18,6%, em 2004, para 32,1%, em 2014, o que representa uma evolução de 13,5 pontos percentuais (p.p.), o que equivale a um crescimento médio anual de 1,35 p.p. Para cumprir o objetivo do PNE, ainda é necessário crescer 17,9 p.p. até 2024, ou seja, a expansão das matrículas entre 2014 e 2024 precisará ocorrer em maior proporção ao conquistado no período 2004-2014. O desafio é maior nas regiões Norte e Nordeste, devido a um considerável déficit educacional destas regiões.

Quanto ao segundo objetivo da Meta 12, relativo à ampliação do acesso da população de 18 a 24 à graduação, estabelece-se que, em 2024, ao menos 33% (taxa líquida) da população nesta faixa etária deve ter acesso a este nível de ensino, referindo-se aos que estão matriculados ou que já concluíram esse nível de ensino. A análise constata que, em 2004, o percentual de jovens de 18 a 24 que já tinham tido acesso à graduação era de 12,3%, e subiu para 21,2%, em 2014. A Meta para 2024 é de alcançar 33% em 2024, sendo necessária a elevação de 11,8 p.p. Ou seja, no período 2004-2014 atingiu um crescimento médio de 0,90 aproximadamente, enquanto para o período 2014-2024 o desafio é crescer 1,18 p.p. (BRASIL, 2016).

Quanto à ampliação de acesso analisada sob a ótica de nível social, o referido relatório dispõe de uma importantíssima comparação:

[...] na comparação entre os 20% da população com maior renda domiciliar *per capita* e os 20% com menor renda. Para os primeiros, a taxa de acesso passou de 43,2% para 53,6% no período analisado, enquanto, para os segundos, esse acesso passou de 0,6% para 4,9%. Ou seja, em 2004, a taxa de acesso dos 20% mais ricos à educação superior era 72 vezes maior que a taxa de acesso dos 20% mais pobres. Em 2014, essa relação caiu para 11 vezes (BRASIL, 2016 p. 297).

Embora os avanços sejam muito expressivos no que se refere a equacionar as discrepâncias, denotam que ainda assim não houve superação dos traços históricos de elitização e exclusão.

O terceiro e último objetivo da Meta 12 refere-se à participação média mínima de 40% das IES públicas na expansão total de matrículas para a vigência do PNE. No período de 2004 a 2014, o crescimento total de matrículas nos cursos de

graduação foi de 3,6 milhões, sendo que, no setor público, o crescimento das matrículas foi de 746,7 mil, representando apenas 20,7% do crescimento total. De modo que, para atingir o objetivo ora proposto, o de crescimento de matrículas nas IES públicas, este precisará ser, ao menos duplicado até 2024. Evidentemente, este se torna o maior desafio de expansão da Meta 12, uma vez que a iniciativa privada lidera a expansão deste nível de ensino (BRASIL, 2016), lembrando que isto ocorre com o expressivo investimento dos recursos públicos.

Dentre as várias análises apresentadas, destaca-se o fato de que o maior crescimento do setor público ocorreu na rede federal, a qual respondeu por 78,7% da expansão (2004-2014) (BRASIL, 2016), fato que nos remete à importância do REUNI, para a educação superior pública e gratuita.

Conforme já mencionado, historicamente, o acesso à educação superior foi restrito a poucos privilegiados e economicamente favorecidos, os quais eram preparados para assumir os mais elevados cargos de comando, e que, de certo modo, representavam o *status* de nobres e lhes asseguravam a manutenção da concentração de poder. Neste sentido, mesmo que as análises de Marx e Engels sobre a educação tenham ocorrido entre 1840-1875, enquadram-se, também, no momento histórico aqui analisado. Segundo Netto e Lucena (2016, p.59), recorrendo a Suchodolki (1979).

[...] nos escritos de Marx e Engels o caráter de classe na educação manifesta em dois aspectos. Em primeiro lugar, a educação, que deveria servir a todos os homens, está à disposição somente de uma parcela da humanidade, da menor parcela, ou seja, só é concedida a burguesia. 'A educação não é um elemento de igualdade social; é, pelo contrário, um elemento da hierarquia social burguesa moderna'. Em segundo lugar, o ensino burguês manifesta-se como classista, à medida que se transforma num instrumento eficaz de manutenção da realidade social.

É importante observar que, no contexto contemporâneo da sociedade capitalista, o acesso vem sendo ampliado, possibilitando o ingresso ao ensino superior das classes economicamente menos favorecidas. Entretanto ocorre num processo ambíguo que, também está promovendo uma alteração na função deste nível de ensino, o qual, sob a égide do capital, está perdendo o seu caráter cultural, emancipador, crítico e reflexivo que preparava para os cargos de alto escalão, tornando-se formador de massas com finalidade limitada às especificidades do mercado de trabalho.

Vem ao encontro desta reflexão a assertiva de Bernardo (2004, p. 79),

[...] com a transformação da universidade de elite em universidade de massas, a grande maioria dos estudantes do ensino superior passara a ser preparada não para assumir posições de comando, mas para ser explorada, embora em ramos profissionais muito qualificados.

Isso posto, reforça-se a perspectiva de que, ao ampliar o acesso, perde-se em qualidade e sentido, porque, antes as IES representavam centros de cultura e de disseminação do conhecimento historicamente produzido, cuja finalidade era formar sujeitos autônomos, críticos, reflexivos, verdadeiramente intelectualizados. Hoje, com raras exceções, são produtoras, fábricas de profissionais em massa, com habilidades e destrezas restritas para servir a demanda do mercado de trabalho.

Outra contribuição acerca do papel ou função da educação superior, no contexto do neoliberalismo, vem de Severino (2008) que, parafraseando Frigotto (2006) e Paulani (2006), tece importante análise ao relacionar a economia com a desvalorização da educação superior. Segundo o autor, a economia Brasileira está enfrentando um retrocesso no perfil de suas atividades e na forma de sua inserção na produção mundial, produzindo quase que somente matéria prima, bens básicos, num processo industrial simplificado, com poucos recursos tecnológicos, o que tem transformado o país em um imenso chão de fábrica, com precárias condições de trabalho e nenhuma qualificação, “do que decorre sua condição de associação consentida e de subalternidade com relação à ciência e à tecnologia” (SEVERINO, 2008, p. 77).

O referido autor conclui a reflexão fundamentado em Gentili (2002), afirmando que, “Coerente com essa política econômica, a educação em sua relação com o trabalho, é entendida sob a consígnia da Teoria do Capital Humano, destinando-se em sua prática a formar profissionais em sua imensa maioria para o trabalho simples” (SEVERINO, 2008, p. 78). A análise de Severino nos remete à Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990), ao priorizar suas implementações para os países em desenvolvimento, apenas na educação básica, pois, para a realização de trabalho simples, não há necessidade de acesso a níveis mais elevados de ensino. Conduz-nos, também, à Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI (1998), a qual tende a vincular o ensino superior ao mercado de trabalho.

O fato é que, desde a década de 1990, com a incorporação das políticas neoliberais, a educação superior pública está sofrendo um imensurável retrocesso, pois, a partir de então, a ênfase está “no ensino privado, na escola diferenciada/dual e na formação das elites intelectuais; formação para o atendimento das demandas/exigências do mercado” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2003, p. 89).

Os autores supracitados afirmam ainda que “a economia de mercado auto-regulável deve, portanto, se expandir e se generalizar. O mercado deve ser o princípio fundador, unificador e auto-regulador da nova ordem econômica e política mundial” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2003, p. 96). No Brasil, o discurso oficial segue esta lógica de mercado, implementando políticas públicas e educacionais com maior foco nas parcerias entre público e privado, sob o argumento de que o privado é mais eficiente que o público.

Vem ao encontro da reflexão a seguinte analogia de Libâneo, Oliveira e Toschi (2003, p. 93),

Se, na década de 1950, foi utilizado o discurso da igualdade para a expansão do ensino, em atendimento a determinada modernização econômica, agora se faz uso do discurso da eficiência e da qualidade para conter a expansão educacional pública e gratuita, sobretudo no ensino superior, tendo como fim outro projeto de modernização econômica. Como se julga o Estado falido e incompetente para gerir a educação, resolve-se transferi-la para a iniciativa privada, que *naturalmente*, busca a eficiência e a qualidade.” (grifo dos autores).

Ou seja, visa-se à manutenção da dicotomia educacional, em que os mais favorecidos economicamente continuam a ter acesso a uma educação de qualidade voltada para a formação de mentes condutoras. Em contrapartida, os economicamente desfavorecidos terão acesso à educação que os prepara apenas para o mercado de trabalho. Para a teoria marxista analisada por Netto e Lucena (2016, p. 74), a

[...] sociedade dividida em classes sociais antagônicas exige determinado tipo de homem, unilateral, que caberá às instituições de ensino formarem, **um destinado ao trabalho produtivo, e outro destinado ao não-trabalho produtivo, mas ao seu controle e administração.** (destaques nossos).

Sendo assim, mesmo diante das importantes conquistas ao longo da história no que se refere ao acesso à educação superior, e, em especial nas últimas décadas, verifica-se que ainda não houve uma ruptura e superação das marcas

históricas de elitização e exclusão, de maneira que, por mais significativos que sejam os avanços, ainda perpetua a manutenção dessa lógica, e se acentua o caráter de dualidade. Assim também entende Saviani (2010, p.11):

Em verdade, os centros universitários são um eufemismo das universidades de ensino, isto é, uma universidade de segunda classe, que não necessita desenvolver pesquisa, enquanto alternativa para viabilizar a expansão, e, por consequência, a "democratização" da universidade a baixo custo, em contraposição a um pequeno número de centros de excelência, isto é, as *universidades de pesquisa* que concentrariam o grosso dos investimentos públicos, acentuando o seu caráter elitista (grifo do autor).

Contudo, toda mudança que ocorre no campo político suscita a perspectiva de mudança nesta realidade, visto que, em grande parte, as ações em curso são resultados de políticas de governo, por isso serão analisados, na próxima subseção, os últimos acontecimentos políticos e os possíveis desdobramentos para a educação superior.

4.2 UMA PONTE PARA O FUTURO E A TRAVESSIA SOCIAL: REPRESENTAÇÕES DA AMBIGUIDADE ENTRE AMPLIAÇÃO E MERCANTILIZAÇÃO

Nota-se que, atualmente, o movimento dos fatos de modo geral ocorre de forma muito dinâmica. No campo político e econômico, não é diferente e, como todas as ações em curso no que se refere à educação, estão diretamente interligadas a este fluxo. Toda ocorrência havida nestes campos (político e econômico) refletem na educação, de forma que há de se considerar o fato ocorrido no início de 2016. Após um período de profunda crise econômica, contudo, não se tratando, porém, de uma crise nacional, muitos países entraram em período de grande recessão e, como vivemos uma economia globalizada, o Brasil não ficou de fora. A responsabilidade pela crise brasileira, de certa forma, recaiu sobre a Presidenta da República, Dilma Rousseff.

Sob o argumento de ingerência, de que foi acusada a presidente Dilma Rousseff, instaurou-se uma grave crise política, fundamentada no argumento de crime de responsabilidade, culminando no seu impeachment. O cenário político sofre com uma onda de escândalos de corrupção, que tem provocado falta de credibilidade do

país, acentuando, ainda mais, a crise econômica. É neste contexto que, num processo conflituoso e, de certo modo duvidoso, o então Vice-Presidente, Michel Temer (Temer) assume como Presidente. Não se trata aqui de julgar o mérito da questão, apenas está se fazendo uma sucinta contextualização para analisarmos os desdobramentos do fato no que se refere à educação superior.

Sendo assim, todo governante que assume o compromisso de administrar o país, em tese, leva para si a responsabilidade de mediar e resolver conflitos e problemas existentes na sociedade, atrelados às mais diversas demandas que envolvem o poder público. Teórica ou discursivamente, o seu principal papel é representar os interesses da sociedade como um todo, certos de que as suas decisões afetarão a vida e o futuro de todos os sujeitos que fazem parte da nação.

Para tanto, um importantíssimo aspecto a ser analisado, refere-se aos encaminhamentos que, direta ou indiretamente, podem afetar o sistema educacional, devido à contribuição da educação com a formação dos sujeitos. Isso porque é a educação responsável por transmitir o conhecimento, historicamente, acumulado e por colaborar na construção de novos, num processo inacabável, de modo a promover uma formação cultural, crítica e cidadã, contribuindo, inequivocamente, com o desenvolvimento do país, declarado, constitucionalmente desde 1988, como “Estado Democrático de Direito” (BRASIL, 1988). É um dos princípios e direitos presentes na CF/1988, no que refere à educação e já mencionados no escopo da pesquisa, que parte a presente análise. Lembramos que a Constituição é a lei máxima do país, de forma que todas as propostas governamentais devem, impreterivelmente, fundamentarem-se nela.

Analisar-se-á, portanto, se as intenções do atual Presidente da República, Michel Temer, anunciadas nos últimos documentos elaborados por seu partido, Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB) em parceria com a Fundação Ulisses Guimarães, enquanto vice-presidente, a saber: *Uma Ponte para o Futuro* (2015) e *A Travessia Social* (2016), vão ao encontro do previsto constitucionalmente, no que se refere à educação pública, em especial, o nível superior, ou se seguem a lógica do mercado capital, num possível aprofundamento das políticas neoliberais e de Terceira Via.

Os referidos documentos apresentam um panorama geral da conjuntura do país e, sob um olhar muito específico, pontuam os principais problemas e conflitos que afligem a nação brasileira, sendo a estagnação econômica o item mais

preocupante e crítico. As propostas da atual gestão federal, explicitadas em tais documentos, acreditam ser possível a superação da crise e a retomada do crescimento econômico.

Uma Ponte para o Futuro sustenta o argumento de que a severa crise que o país enfrenta é de ordem fiscal, agravada pelo crescimento da despesa pública acima da renda nacional. Defende que, para o país superar tal crise e retomar o crescimento econômico, é necessário que o Estado seja funcional, independentemente de sua dimensão territorial. O documento também afirma que “o crescimento econômico duradouro e sustentável é uma escolha política” e, ainda, atribui à política a decisão de um país ser rico ou pobre. (PMDB, 2015, p. 4).

O outro documento, *A Travessia Social*, afirma que “o Estado terá que renunciar a funções de que hoje se ocupa, e terá mesmo que amputar partes de sua arquitetura. Sem fazer isto, o crescimento econômico duradouro não será possível.” (PMDB, 2016, p. 5). Inference-se, portanto, que o Estado não mais se responsabilizará pela garantia de direitos assegurados, já que “o Estado brasileiro chegou ao seu limite. É um Estado exclusivamente caro tendo em vista a qualidade da política pública e a elevada carga tributária.” (PMDB, 2016, p. 7).

Diante da situação caótica em que o país se encontra, elucida-se que a natureza do desequilíbrio do Estado é estrutural e que não basta mudar a forma de governar. Para enfrentar o problema “fiscal”, será necessário “mudar leis e até mesmo normas constitucionais”. (PMDB, 2015, p. 6). Para fundamentar tal pretensão, o documento sustenta que “as despesas públicas primárias, ou não financeiras, têm crescido sistematicamente acima do crescimento do PIB, a partir da Constituição de 1988” (PMDB, 2015, p. 6). Atribui, também, parte do aumento dos custos aos encargos conferidos ao Estado pela Constituição, sendo “muitos deles positivos e virtuosos, na área da saúde, da educação e na assistência social”. (PMDB, 2015, p. 6). Embora considerados “positivos e virtuosos” neste momento, estão sendo amplamente afetados e prejudicados pela proposta de governo do atual governo, pois se afirma que:

Esta mesma Constituição e legislações posteriores criaram dispositivos que tornaram muito difícil a administração do orçamento e isto contribuiu para a desastrosa situação em que hoje vivemos. Foram criadas despesas obrigatórias que têm que ser feitas mesmo nas situações de grande desequilíbrio entre receitas e despesas, e, ao mesmo tempo, indexaram-se rendas e benefícios de vários segmentos, o que tornou impossíveis ações de

ajuste, quando necessários.” [...] O crescimento automático das despesas não pode continuar entronizado na lei e na Constituição, [...] (PMDB, 2015, p. 7).

Fica evidente que, para o PMDB, e, conseqüentemente, para o Presidente Temer, ao garantir direitos, entre eles a educação, e prever o seu financiamento, vinculando-a à receita de tributos, a Constituição está inviabilizando, prejudicando, comprometendo, engessando e desequilibrando a gestão pública, promovendo crise. Argumenta-se que “se quisermos atingir o equilíbrio das contas públicas, sem aumento de impostos, não há outra saída a não ser devolver ao orçamento anual a sua autonomia”. (PMDB, p. 9, 2015). Para tanto, “é necessário em primeiro lugar **acabar com as vinculações constitucionais estabelecidas, como no caso dos gastos com saúde e com educação** [...]”. (PMDB, 2015, p. 9, grifo nosso).

Portanto, os direitos básicos e fundamentais, duramente conquistados e assegurados pela CF de 1988, estão, nesta proposta governamental, gravemente comprometidos sob o risco de serem exterminados pelo Presidente Temer e seu partido, mesmo diante do reconhecimento, por eles mesmos, de que o padrão de vida no Brasil está muito distante dos países desenvolvidos e que “a maioria absoluta da população ainda sofre de baixo poder de compra e de consumo e mesmo suas necessidades humanas básicas ainda não estão atendidas.” (PMDB, 2015, p. 8).

Neste sentido, torna-se controversa a afirmativa de que “crescer a economia não é uma escolha que podemos fazer, ou não. É um imperativo de justiça, um direito que a população tem diante do Estado.” (PMDB, 2015, p. 8). Infere-se, assim, que, para o Estado, é mais importante garantir à maioria absoluta da população o direito de acesso a uma economia fortalecida, em vez de assegurar-lhes o direito de ter supridas as necessidades humanas básicas. A nosso ver, seria um imperativo de justiça atender pelo menos o essencial a que ainda não se tem acesso. Para Florestan Fernandes (apud FRIGOTTO, 2011, p. 238)

[...] a classe dominante brasileira, *minoría prepotente*, se associa ao grande capital abrindo-lhe espaço para sua expansão, o que resulta na combinação de uma altíssima concentração de capital para poucos, com a manutenção de grandes massas na miséria, o alívio da pobreza ou um precário acesso ao consumo, sem a justa partilha da riqueza socialmente produzida.

Enquanto a “*maioria desvalida*” (FRIGOTTO, 2011, p. 246) (grifo do autor) que já se encontra à margem da sociedade clama por socorro e necessita de amparo, o Estado propõe estender-lhes as mãos aniquilando os seus direitos sociais em prol da economia do país e do mercado capital globalizado. Simbolicamente trata-se de um verdadeiro “presente de grego”, pois a proposta aparentemente soluciona todos os problemas que afligem a nação, porém, dificilmente a carência que atinge a maioria será pensada e resolvida pelos avanços da economia que, para nós, continuará atendendo aos interesses de uma minoria privilegiada.

Há outra contradição evidente apresentada nestas propostas. Vejamos:

O governo precisa recuperar a capacidade de agir e deixar de ser puramente reativo. Sem o peso das atuais restrições estruturais, vamos poder aliviar a contração da economia, estimular a iniciativa privada e começar um longo esforço para proteger os mais vulneráveis dos efeitos da crise e começar a tornar mais suportável a vida das grandes maiorias nas cidades. (PMDB, 2016, p. 7).

Sem a garantia dos direitos constitucionais e seu financiamento, os mais vulneráveis estarão à mercê da própria sorte, pois, para protegê-los, é necessário que o Estado amplie as políticas públicas que lhes garantam, no mínimo, as necessidades básicas como educação, saúde e trabalho e não que o Estado tire o pouco que lhes é garantido em nome de uma economia voltada para os interesses do capital. Vem ao encontro desta nossa análise importante assertiva de Saviani (2009, p. 49):

[...] quem tem pouco continua tendo menos ainda? Às vezes eu digo, brincando, que nesse sentido o capitalismo é bem evangélico. Ele aplica ao pé da letra a máxima evangélica enunciada na parábola dos talentos: 'ao que tem se lhe dará; e ao que não tem, até o pouco que tem lhe será tirado'. (grifo do autor).

Porquanto, além de prever a desvinculação de receitas embasadas na justificativa da necessidade de redução das despesas públicas que oneram o Estado, por ser demasiadamente caras, no que se refere mais especificamente à educação, *A Travessia Social* (PMDB, 2016, p.15) apresenta um panorama geral, reconhecendo os avanços conquistados nas últimas décadas em relação à Universalização do acesso ao ensino fundamental e progressiva democratização do ensino médio, além de instituir um eficaz sistema de avaliação de resultados.

Entretanto, o avanço na democratização do acesso ao ensino básico não está acompanhado de qualidade e o resultado das avaliações apresenta dados

preocupantes, pois “estamos sempre nos últimos lugares, quando comparados aos melhores países do mundo, mesmo alguns com renda inferior à nossa” (PMDB, 2016, p. 15). As avaliações evidenciam que “mais da metade dos alunos da quarta série não estão funcionalmente alfabetizados” (PMDB, 2016, p. 15). Por conseguinte, o governo Temer, na proposta assinada pelo PMDB e por ele adotada em parte, atribui à deficiência do ensino fundamental, o que já constatava como crítica em governos anteriores, o insucesso dos demais níveis de ensino e defende que a qualidade desse nível de ensino deve ser prioridade, pois “é aqui que se define o lugar que a criança vai ocupar na sociedade quando tornar-se adulta. As maiores deficiências das etapas posteriores da educação têm aqui a sua origem” (PMDB, 2016, p. 15).

Contudo, dentro da organização e divisão de compromissos dos entes federados, o ensino fundamental fica a cargo dos municípios e o ensino médio sob incumbência dos Estados, aos quais recai a responsabilidade pela má qualidade destes níveis de ensino, que comprometem os demais. Para contribuir com a solução deste problema, *A Travessia Social* (PMDB, 2016, p.15) prevê maior atuação do Governo Federal para garantir que, “na diversidade do país, as crianças brasileiras, onde quer que vivam, tenham as mesmas oportunidades de educação e de conhecimento. Estamos nos referindo a orientações, à supervisão, mas também a recursos.” Entretanto, no que se relaciona a recursos, há contradição, pois o documento anuncia, anteriormente, o fim das vinculações que garantem receitas para a educação e outros direitos sociais. Evidentemente, entende-se que a pretensão do Governo Federal consiste em manter-se centrado no controle e fiscalização.

Em relação ao ensino médio, o referido documento defende que necessita de uma reforma completa e conclui que esta “etapa não habilita o aluno para coisa alguma, a não ser os exames de ingresso na Universidade”, porém, sabe-se que, na prática, isso não é verídico, ou seja, nem para os exames vestibulares o ensino médio prepara. Apresenta este documento um importante comparativo com a União Europeia em que “50% dos alunos do ensino secundário optam pela educação profissional, enquanto no Brasil apenas 8% o fazem, por falta de incentivo ou de oferta”. (PMDB, 2016, p. 15).

Neste sentido, é compreensível a preocupação, já que apenas 8% dos jovens que concluem este nível de ensino se interessam pelo ensino profissional, explicitando que a demanda de formação para atender exclusivamente ao mercado capitalista está comprometida. Um fato extremamente relevante de ser mencionado é

que este nível de ensino foi o primeiro a ser reformado posteriormente à posse do Presidente Temer, pela Medida Provisória (MP) nº 746, de 22 de setembro de 2016. Embora se reconheça a importância do assunto, não vamos detalhar as implicações de tal reforma, apenas mencionar que será mais direcionado ao mercado de trabalho.

Vem ao encontro da MP para o ensino médio as propostas para a educação técnica, para esta modalidade. *A Travessia Social* (PMDB, 2016, p. 10) esboça, de forma genérica, porém como um indicativo claro das pretensões do partido, a idealização de uma proposta totalmente voltada para o mercado de trabalho, com a declaração de que “[...] o problema para a maioria da força de trabalho, em particular para a mais jovem, é a falta de habilidades.” A resolução do problema apresentado consiste em “[...] garantir a cada trabalhador, ocupado ou não, o direito a uma formação anual.” Não se apresenta um planejamento e nem orçamento do Estado para isso e ao prever que “esta oportunidade, representada por um cupom, pode ser utilizada como um ativo para aqueles que procuram emprego” indica apenas que a ação se dará por meio de parceria entre o público e o privado, indicando o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) como “um programa bem concebido e na direção certa”.

Em síntese, os documentos *Uma Ponte para o Futuro* e *A Travessia Social*, no que se refere à educação, abordam, de forma genérica, porém contundente, as premissas neoliberais do PMDB e do Presidente Temer, favorecendo o mercado e ampliando a mercantilização da educação. Contudo, é impressionante que, em momento algum, os documentos mencionam a educação superior, o que representa o menosprezo do Governo Federal para com este nível de ensino, mas sintetiza a sua percepção com o seguinte enunciado,

Vivemos o tempo do conhecimento. O destino e o lugar das pessoas na sociedade e na economia são definidos por seu acesso ao conhecimento. Isto torna a educação a maior e a principal política social, a que liberta o indivíduo das restrições da pobreza, da origem familiar e de sua situação na estrutura de classes. (PMDB, 2016, p. 15).

Diante de tal afirmativa, considerando as premissas dispostas nos referidos documentos, fica evidente que a perspectiva de educação do atual Presidente é de controle social, e, ao prever a redução do papel do Estado, está assinalando um aprofundamento das desigualdades, preservando ainda mais a estrutura de classes.

Acreditamos que não seja possível vislumbrar um sistema educacional público e de boa qualidade capaz de superar as marcas históricas resultando na “maior e principal política social”, quando não há *locus* para a educação superior, sequer no discurso. Entretanto, é compreensível, diante do retrocesso que as propostas governamentais explicitadas nos referidos documentos, aqui analisados, promovem, ao atacar os direitos constitucionais, consequência de duras e longas lutas travadas no percurso histórico. E, ainda que, quando se trata de educação, é evidente que o foco está nos níveis básicos. Neste sentido, concordamos com a reflexão de Freitas (2014, p. 51):

Com o discurso do direito restrito à aprendizagem do básico, perpetua-se por um lado a exclusão dos processos de formação humana e ao mesmo tempo libera-se a conta gota o conhecimento necessário para que a juventude dê conta de atender às demandas das novas formas de organização da produção. Acesso a um pouco mais de letramento, leitura e matemática.

Portanto, infere-se que, para o governo do Presidente Temer, à grande massa da população, basta saber ler, escrever e contar, e, quando muito, na medida certa e controlada, ter acesso ao ensino profissional para atender às demandas do mercado de trabalho.

Lembremos que a Proposta de Emenda Constitucional (PEC) 55/2016, aprovada neste mesmo ano, representa o primeiro passo em direção da concretização das pretensões anunciadas nos documentos mencionados: *Uma Ponte para o Futuro* e *A Travessia Social*, especialmente no que se refere à redução de custos e a alterações na CF/1988, cujo principal e ousado objetivo, consiste em limitar e paralisar os custos da União para com a saúde e educação pelo período de 20 anos, o que representa um grande retrocesso para os direitos duramente conquistados.

Embora o Estado seja considerado o principal mediador dos conflitos existentes na sociedade, a sua postura e atitudes, explicitadas nesta análise, estão sendo insuficientes às reais necessidades da população, sendo os menos favorecidos os mais atingidos e prejudicados. Em contrapartida, este Estado tem se manifestado favorável aos interesses econômicos do capital, adotando diretrizes neoliberais clássicas.

Analisado o panorama da conjuntura macro, naquilo que está, tendenciosamente, designado para políticas do governo federal para com a educação pública, em especial para o nível superior, verificar-se-ão, na próxima e última seção,

como *locus* concreto de observação e análise desta pesquisa, as transformações e contradições concernentes ao papel do Estado e sua relação com a universidade. Cumpre reforçar que tal situação tem sido promovida pelas políticas neoliberais com modelo de gestão gerencial adotadas no âmbito federal, que trazem graves consequências para a educação superior pública e gratuita e culminam em sua precarização com a crescente tentativa de privatização. Tais consequências serão explicitadas por meio de dados e fatos que evidenciam a relação conflituosa do Estado do Paraná com a Universidade Estadual de Londrina, instalada a partir da década de 1990, atingindo o seu ápice de austeridade no ano de 2015, desencadeando uma série de acontecimentos que delineiam um distanciamento cada vez maior do Estado para com as reais necessidades e carências da sociedade.

5 UM CONTRASSENÇO: ESTADO DO PARANÁ E UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA, ASPECTOS DO NEOLIBERALISMO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR PÚBLICA

Iniciou-se este estudo com o histórico do surgimento da educação superior no Brasil, na tentativa de explicitar as relações de poder e interesses envolvidos, para verificar se as transformações ocorridas no percurso histórico, de forma ampla nos campos político, social, econômico, cultural, entre outros, colaboraram ou não com a superação e ruptura das marcas de exclusão e elitização, neste nível de ensino.

Posteriormente, apresentou-se o cenário atual, no qual se vivenciam os reflexos da reforma do Estado brasileiro, da década de 1990, desencadeada por uma série de interesses, principalmente econômico. Na sequência, sistematizaram-se as políticas públicas de Estado, que estão em consonância com políticas e organismos internacionais, relacionando-as com as políticas públicas para a educação superior, que vêm favorecendo a iniciativa privada com caráter mercadológico (em dois sentidos: o de obter lucro e o de “preparar” força de trabalho para o mercado), em detrimento da instituição pública de nível superior, que é fundamentada no ensino, pesquisa e extensão, e que visa a formar sujeitos autônomos, críticos e reflexivos.

Em consonância com a metodologia adotada nesta pesquisa, pretende-se, nesta seção, aproximar o contexto amplo já analisado nas seções anteriores de uma situação concreta, exemplificando objetivamente os reflexos e consequências das atuais políticas de Estado e educacionais, no que concerne à atual universidade pública brasileira, tendo como *lócus* de observação de toda a contradição evidenciada nesta pesquisa, a Universidade Estadual de Londrina (UEL).

Nesta perspectiva, a análise busca contextualizar a jovem, porém relevante história da UEL, e sistematizar os fatos ocorridos nos últimos anos, que denotam o grave retrocesso que a universidade vem sofrendo, em vários sentidos, como por exemplo: no setor financeiro, com perda de autonomia, não reposição do quadro de servidores, confisco de fundo previdenciário, sucateamento de equipamentos, precarização do campus, bloqueio de recursos próprios, imposição do *software* de Gestão de Recursos Humanos Meta 4 (Meta 4), entre outros, em decorrência das políticas neoliberais adotadas pelo Estado, tanto no âmbito Federal

quanto no Estadual, que reafirmam o descaso para com a educação superior pública, gratuita e de qualidade.

Para contextualização, a análise inicia-se com a apresentação de um breve histórico da referida universidade, baseado, especialmente, na obra de Joaquim Carvalho Silva, intitulada: *Peroba Rosa: UEL 25 anos* (1996); no Plano de Ação para período de 1978 a 1982 na gestão de José Carlos Pinotti (reitor) e Pedro Vasconcellos Barros (vice-reitor), e, no relatório de gestão referente ao período de 1990-1994, sob a gestão de João Carlos Thomson (reitor) e Luzia Mitsue Yamashita Deliberador (vice-reitora). Posteriormente, no núcleo da análise, apresentar-se-á um panorama dos fatos marcantes ocorridos nos últimos anos, acerca da relação que tem sido estabelecida entre o Poder Público Estadual e a universidade, baseada na Constituição Estadual (1989), e, em material disponibilizado pelo Sindicato dos Professores do Ensino Superior Público Estadual de Londrina e Região – SINDIPROL/ADUEL.

5.1 UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA: GÊNESE

A história da UEL funde-se com a história de Londrina, cidade do Norte do Paraná, ambas jovens, assim como a instituição Universidade no Brasil. Ao analisar o contexto local, nota-se como este sintetiza e reflete o contexto macro, já mencionado aqui anteriormente. Serão citados apenas alguns fatos da trajetória da UEL, a fim de traçar uma representação e instigar a reflexão com os aspectos históricos contemporâneos e políticos, analisados nesta pesquisa.

Quanto à história, Londrina foi fundada em 10 de dezembro de 1934, e, no início de 1950, prestes a completar 16 anos contava com uma população de 71.412 habitantes. No campo educativo, para não nos estendermos muito, no que se refere aos níveis mais elevados de ensino, Silva (1996, p. 7) anuncia que “O ensino médio é precário. São raras as cidades que podem contar com seu ginásio público. O ensino secundário (ginasial e colegial) é artigo de luxo, existe somente para as elites.” De forma que,

O espaço é preenchido pelas escolas particulares, em sua quase totalidade, confessionais. Londrina é uma das poucas cidades do interior, que se

contavam nos dedos da mão, a desfrutar do privilégio de possuir estabelecimento público de ensino secundário, o Ginásio Estadual de Londrina (SILVA,1996, p. 7).

A realidade local representa grande parte do país, em que, em plena década de 1950 não se dispunha de estabelecimentos de ensino superior, o ensino médio era sinônimo de luxo e atendia aos poucos economicamente favorecidos, como mencionado pelo referido autor. Outro fato expressivo que reforça a questão de privilégio a uma determinada classe social diz respeito às características dos estabelecimentos educacionais, sendo estes particulares e confessionais, evidenciando que, ainda neste período, quase 200 anos após o rompimento da Coroa Portuguesa com os Jesuítas, na era Brasil Colônia, a educação de certo modo, especialmente em alguns níveis, continuava sob responsabilidade e influência da Igreja.

Vem ao encontro deste contexto, outra informação interessante relatada por Silva (1996), a fim de elucidar a situação educacional que antecede a implantação de cursos superiores na cidade, tanto no que se refere à supremacia de instituições particulares e religiosas, quanto ao número reduzido de alunos que tinham acesso ao nível médio e que, de certo modo, representavam a demanda local por ensino superior,

Londrina conta então com 3.500 estudantes secundários, distribuídos por três estabelecimentos de ensino: Colégio Londrinense, particular, confessional, com 1.500 alunos; Ginásio Estadual, mais tarde, Colégio Vicente Rijo, com 1.000 alunos; e o Colégio Mãe de Deus, particular, confessional, com 1.000 alunas [...] (SILVA,1996, p. 8).

Neste período, inicia-se certa reivindicação pela implantação de cursos superiores em Londrina, pois os jovens da classe privilegiada davam continuidade aos seus estudos na capital, enquanto que os demais, que não dispunham de recursos suficientes para tanto, aqui ficavam sem acesso ao nível superior. Nos períodos de férias escolares, entretanto, ambos os grupos se reencontravam na cidade e começaram a pressionar em favor da instalação de tais cursos (SILVA,1996).

A imprensa adere à luta reivindicatória. Silva (1996, p. 9) destaca uma publicação do Jornal Folha de Londrina, feita em 21/08/54, por um anônimo, que argumenta:

O Norte do Estado necessita com urgência de medidas que alarguem em nossa zona o campo da instrução, pois o decantado progresso que empolga

a gente, aqui, deve encontrar sintonia em todos os setores para a evolução conjunta e paralela. Contamos com fabulosas culturas de café, riquezas em abundância – precisamos agora que venham as luzes da sabedoria que enriquecem o espírito. Sem isso a vida se afoga no utilitarismo imediato, aviltada pela sede do ganho, só e só.

Tais palavras apontam o desenvolvimento econômico da região, em sintonia com o crescimento/progresso do país em si, mais especificamente em relação à agricultura, e enaltecem a importância da educação, especialmente a de nível superior, pois não bastam as riquezas no campo produtivo e econômico, visto que a educação vem a ser um coroamento de todo o progresso.

Além da reivindicação dos jovens e do apoio da imprensa, outras ações foram empreendidas, em especial por parte de políticos e envolvidos com a educação. Tal movimento em prol deste nível de educação alcançou sucesso e os primeiros cursos superiores foram inaugurados na cidade no início de 1956, como resposta a muito esforço e empenho da elite local, a exemplo do que já havia ocorrido com a criação de cursos superiores em 1808, e da universidade no Brasil (década de 1930), que igualmente se tornaram realidade pela e para a burguesia, conforme já mencionado.

O período de 1956 a 1970, que compreende a implantação dos primeiros cursos superiores até a oficialização da Fundação Universidade Estadual de Londrina (FUEL), foi preparatório, época de muita luta, trabalho e articulações em busca de apoio em prol da tão sonhada universidade, com muitos interesses envolvidos, inclusive políticos. Em âmbito nacional, vivia-se, a partir de 1964, o regime de ditadura, no qual houve empenho em expandir a educação superior por vias privadas, por interesse em formar força de trabalho qualificada para atender especialmente ao setor industrial em grande expansão naquele momento. No âmbito local, havia, por parte de um grupo, a intenção de se criar uma Universidade Federal, por parte de outro, defendia-se uma fundação estadual (SILVA, 1996).

Ocorre que, por opção, o então Governador do Estado do Paraná, Paulo da Cruz Pimentel, criou as universidades estaduais, de Ponta Grossa, Maringá e Londrina, e, como afirma Silva (1996, p. 29), “[...] num gesto político muito inteligente e de muita habilidade [...]. Com isto abortou a ideia de fundação da Universidade Federal Norte do Paraná. A causa do gesto do senhor Governador foi, no meu entender, meramente política”.

Ainda em relação à decisão do Governador, o referido autor considera que “Ele quis se notabilizar e se notabilizou como o Governador do Paraná criador das três universidades. Ninguém pode tirar de Paulo Pimentel este mérito. Se ele acertou ou errou, é um problema a ser analisado com muita acuidade [...]” (SILVA, 1996, p. 29), evidenciando que a decisão foi incentivada por questões de prestígio e de promoção pessoal, obviamente com interesse político, e não baseada numa análise da viabilidade até mesmo financeira para o Estado.

A criação oficial da UEL, assim como de outras instituições no Estado do Paraná, foi autorizada pelo Decreto nº 6.034, de 6 de novembro de 1969, primeiramente como Fundação, pelo Decreto nº 18.110, de 28 de janeiro de 1970, porém, como esclarece Silva (1996, p. 35), “Tudo não passou de um ato meramente burocrático como qualquer outro. Para a comunidade, a Universidade já existia” considerando que o marco foi o lançamento da pedra fundamental do Campus Universitário, que ocorreu no ano de 1967.

Como ocorre tipicamente no Brasil, a universidade em si é criada a partir da junção de outras instituições, e, no caso da UEL o Decreto nº 18.110, de 28 de janeiro de 1970, oficializa a integração de cinco instituições e seus respectivos cursos, sendo elas:

- A) Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Londrina, com seis Cursos em funcionamento: Letras Anglo-Germânicas, Letras Neolatinas, História, Geografia, Pedagogia, Licenciatura em Ciências de primeiro grau, (Matemática, curso criado, em 01/03/70, em processo montado pela Faculdade de Filosofia);
- B) Faculdade Estadual de Direito de Londrina, com o Curso de Bacharelado em Direito;
- C) Faculdade Estadual de Odontologia de Londrina, com o Curso de Odontologia;
- D) Faculdade de Medicina do Norte do Paraná, com os Cursos de Medicina, Bacharelado em Ciências Biológicas, e Farmácia e Bioquímica;
- E) Faculdade de Ciências Econômicas e Contábeis de Londrina, com os Cursos de Ciências Econômicas e de Administração de Empresas (SILVA, 1996, p. 34-35).

Observa-se que os referidos Decretos dão várias providências para instalações, manutenção, contratação de pessoal, entre outras, e uma importante relação com a história já mencionada é observada, pois se trata da reafirmação do fato de que a criação da universidade pública não representava o surgimento da gratuidade do ensino ofertado por ela. Isto é constatado no Decreto nº 6.034, art. 25 § 1º, e no Decreto nº 18.110, art. 5º, que, ao anunciar como seriam gastos alguns

recursos, previam: “os recursos obtidos de anuidades pagas pelos estudantes regulares, bem como [...]”, ou seja, mesmo em se tratando de uma entidade de direito público mantida pelo Estado, a UEL também foi criada para atender primeiramente aos favorecidos economicamente, os quais dispunham de condições de pagar as mensalidades.

Vários acontecimentos políticos marcaram o período, e somente com a Lei Estadual nº 8.675, de 21 de dezembro de 1987, institui-se o ensino gratuito nos cursos de graduação nas IEES mantidas pelo Estado do Paraná. Esta lei foi sancionada em 11 de janeiro de 1988 pelo Decreto Estadual nº 2.276. Como se vê, a educação pública e gratuita no Estado existe há apenas 30 anos. Outra conquista ocorre com a Lei Estadual nº 9.663 de 16 de julho de 1991, a qual muda a natureza jurídica da UEL, que passa de Fundação para Autarquia. Para melhor compreensão de sua dimensão e relevância, analisar-se-ão, na próxima subseção, alguns dados quantitativos que ajudam a exemplificar a abrangência social da UEL na atualidade.

5.2 UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA: MISSÃO E ABRANGÊNCIA SOCIAL

A missão de uma organização ou instituição sintetiza, de certa forma, o seu principal objetivo e ou compromisso, expressando a finalidade para a qual está posta, de forma que a missão da UEL é,

Gestão democrática com plena autonomia didático-científica, comprometida com o desenvolvimento e a transformação social, econômica e cultural do estado do Paraná e do Brasil busca garantir a indissociabilidade entre, ensino, pesquisa e extensão, a igualdade de condições de acesso e de permanência discente, a liberdade e respeito ao pluralismo de ideias, tendo como finalidade a produção e disseminação do conhecimento, formando cidadãos e profissionais com competência técnica e humanística, orientada por valores éticos de liberdade, igualdade e justiça social (PROPLAN/UEL, 2017).

Para cumprir com tal missão, a universidade que, no contexto atual, é referência local e nacional na qualidade de ensino, de pesquisa e de extensão, conta com nove centros, com cinquenta e sete departamentos, nos quais estão distribuídos os cursos de graduação, pós-graduação Lato Sensu e Stricto Sensu, conforme segue:

Quadro 11 - Níveis e número de cursos e alunos UEL - 2016

Níveis	Nº de Cursos	Nº de Alunos ativos
Graduação	54	12.870
Pós Lato Sensu	174	2.533
Pós Stricto Sensu	73	2.766
Total	301	18.169

Fonte: PROPALN/UEL adaptado pela autora

Os números apresentados demonstram a relevância da universidade para a formação técnica, profissional, humana, intelectual e de fomento e disseminação da ciência, tão necessária para o desenvolvimento do país. Neste sentido, vale mencionar os seus programas e projetos, que estão alocados nos eixos de ensino, pesquisa e extensão, e envolvem docentes e alunos da graduação, pós-graduação, agentes universitários e outros (PROPLAN, UEL, 2017)

Quadro 12 - Eixos, programas/projetos, número de participantes e docentes envolvidos UEL - 2016

Eixos	Programas/Projetos	Nº de Participantes envolvidos	Nº de Docentes envolvidos
Ensino	182	2.322	675
Pesquisa	1.201	4.366	1.112
Extensão	227	1.419	629
Total	1.610	8.107	2.416

Fonte: PROPALN/UEL adaptado pela autora

A universidade conta, ainda, com o Colégio Aplicação, que atende desde a educação infantil ao ensino técnico, conforme segue:

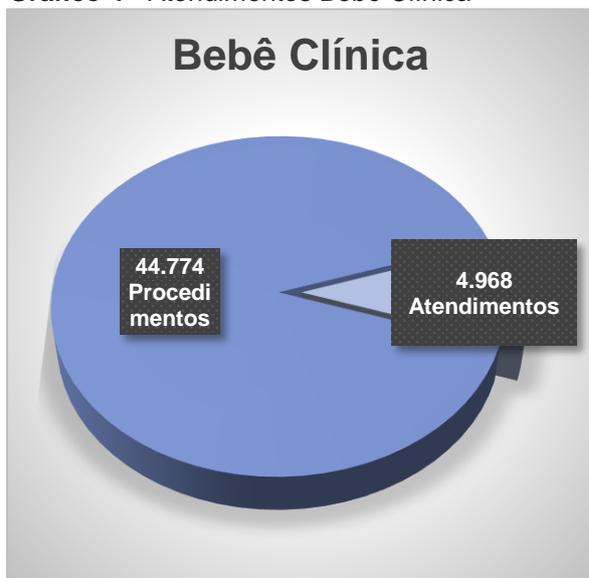
Quadro 13 - Modalidade de ensino e número de alunos - Colégio Aplicação UEL - 2016

Colégio Aplicação	
Alunos na Educação Infantil	204
Alunos no Ensino Fundamental e Médio	1.230
Alunos em Curso Técnico em Enfermagem	300
Total	1.734

Fonte: PROPALN/UEL adaptado pela autora

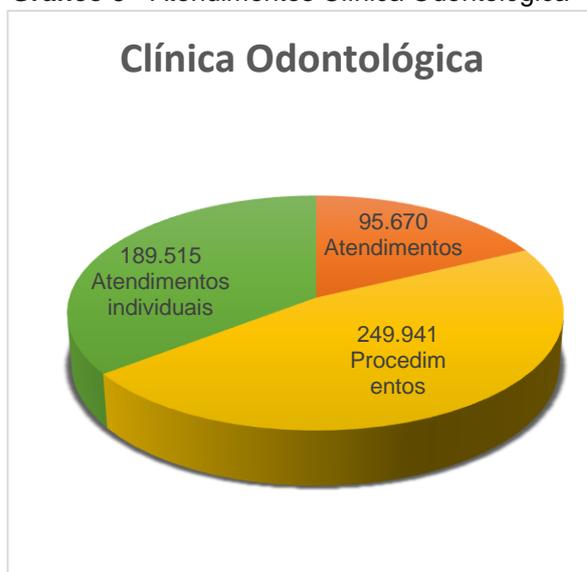
Outros dados importantíssimos para corroborar a relevância social da UEL são os serviços prestados à sociedade, no que tange à área da saúde e bem-estar. Seguem os atendimentos referentes a 2016, sendo o último ano divulgado:

Gráfico 4 - Atendimentos Bebê Clínica



Fonte: PROPALN/UEL adaptado pela autora

Gráfico 5 - Atendimentos Clínica Odontológica



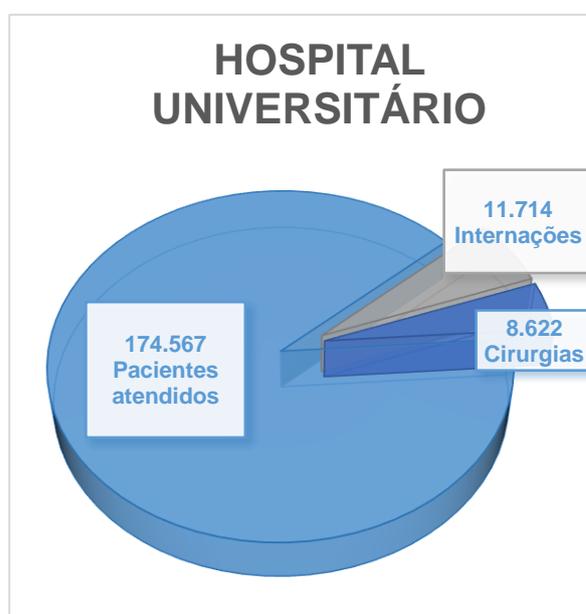
Fonte: PROPALN/UEL adaptado pela autora

Gráfico 6 - :Atendimentos Clínica Psicológica



Fonte: PROPALN/UEL adaptado pela autora

Gráfico 7 - Atendimentos Hospital Universitário



Fonte: PROPALN/UEL adaptado pela autora

No entanto, os atendimentos realizados pela instituição vão muito além da área da saúde. A seguir, apresentamos os dados de serviços prestados em outras áreas:

Quadro 14 - Atendimentos do Escritório de Aplicação de Assuntos Jurídicos UEL - 2016

Escritório de Aplicação de Assuntos Jurídicos	
Casos novos atendidos	1.508
Casos encerrados	1.846
Casos ajuizados	960
Audiências	944
Atendimentos de retorno de clientes	4.731
Consultas	292
Total	10.281

Fonte: PROPALN/UEL adaptado pela autora

O Escritório de Aplicação de Assuntos Jurídicos é uma extensão do curso de graduação em Direito, por meio do qual os graduandos prestam serviços gratuitos na área jurídica, cujo número de atendimentos evidencia haver grande demanda por tal atividade.

Os números de outro serviço disponibilizado à comunidade pelo Hospital Veterinário comprovam também a relevância da instituição.

Quadro 15 - Atendimentos no Hospital Veterinário UEL - 2016

Hospital Veterinário	
Consultas e retornos	17.426
Procedimentos	64.076
Exames	26.282
Total	107.784

Fonte: PROPALN/UEL adaptado pela autora

Ligada ao Centro de Ciências Agrárias (CCA), a Fazenda Escola possui uma extensão territorial de 102 hectares, que serve como laboratório para os acadêmicos dos cursos de Agronomia, Veterinária e Zootecnia, onde são desenvolvidas atividades de ensino, pesquisa e extensão, sendo que os resultados das pesquisas, nas mais diversas áreas envolvidas, beneficiam produtores rurais e, por conseguinte, a sociedade como um todo (CCA, UEL, 2017).

Quadro 16 - Produção da Fazenda Escola UEL - 2016

Fazenda Escola	
Produção Animal	8.638
Produção Vegetal	47.246
Total	55.884

Fonte: PROPALN/UEL adaptado pela autora

O Museu de Ciência e Tecnologia de Londrina (MCTL) é composto por três setores sendo: Centro de Ciências, Observatório e Planetário, que visam a desenvolver atividades científico-tecnológicas que contribuam com todos os níveis de ensino, disseminando o caráter científico propriamente dito, inclusive com atendimento agendado, como no caso do Planetário, que atende a estudantes das redes pública e privada (MCTL, UEL, 2017).

Quadro 17 - Atendimentos no Museu de Ciência e Tecnologia de Londrina UEL - 2016

Museu de Ciência e Tecnologia de Londrina	
Atendimentos realizados	21.221

Fonte: PROPALN/UEL adaptado pela autora

Já o Museu Histórico Pe. Carlos Weiss, possui rico acervo que conta e preserva a história de Londrina e região. Serve, também, como campo de estágio para estudantes, além de promover diversas atividades culturais.

Quadro 18 - Visitantes e atividades culturais no Museu Histórico Pe. Carlos Weiss UEL - 2016

Museu Pe. Carlos Weiss	
Visitantes	45.575
Atividades Culturais	13.688
Total	59.263

Fonte: PROPALN/UEL adaptado pela autora

Outro espaço importantíssimo para a disseminação da cultura é o Cine Teatro Ouro Verde, que teve as suas atividades suspensas em fevereiro de 2012 em decorrência de um incêndio, que exigiu cinco anos de reforma. Como foi reinaugurado no mês de junho de 2017, não há números de atendimentos divulgados.

Os dados apresentados são uma síntese da dimensão do trabalho da UEL e estão longe de representar todas as atividades e atendimentos realizados, mas

servem de base para melhor compreensão dos resultados de avaliações feitas por instituições externas, que, em 2016 e 2017, classificaram a referida universidade da seguinte forma:

Quadro 19 - Ranking da UEL em relação a instituições públicas no mundo, públicas e estaduais no Brasil 2016

UEL/Avaliação Externas	Mundo	Públicas		Estaduais	
		Brasil	PR	Brasil	PR
Índice Geral de Curso (IGC) MEC INEP		22 ^a	2 ^a	4 ^a	1 ^a
QS World University Ranking	801-1000	13 ^a	1 ^a	4 ^a	1 ^a
QS University Latin America Ranking	84 ^a	19 ^a	2 ^a	5 ^a	1 ^a
QS University BRICS	101-110	18 ^a	2 ^a	5 ^a	1 ^a
Times Higher Education	801+	24 ^a	2 ^a	4 ^a	1 ^a
RUF – UOL/Folha de São Paulo		25 ^a	3 ^a	6 ^a	2 ^a

Fonte: PROPLAN/UEL

Os dados constatam que a UEL está entre as 900 melhores universidades do mundo, entre as 110 melhores do BRICS, e ocupa, ainda, a 84^a posição na América Latina. Em âmbito nacional, no que tange à esfera pública em que concorre com as federais do Brasil todo, a sua classificação apresenta uma variação entre a 13^a e 25^a posição, enquanto que, no estado do Paraná, em que concorre com as federais do Paraná, sua colocação fica entre a 1^a e 3^a, enquanto que, na esfera estadual, no Brasil, em que concorre com a Universidade de São Paulo (USP) e a Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), varia entre a 4^a e 6^a posição e, no Paraná, fica entre a 1^a e 2^a colocada.

O resultado apresentado evidencia a importância da UEL, não somente para a cidade de Londrina ou para o Estado do Paraná, mas também para o Brasil, visto que recebe estudantes de grande parte do país, o que pode colaborar para o progresso do Brasil, que se encontra em processo de desenvolvimento com muitas carências a serem supridas. Os resultados produzidos vão muito além dos números. Trata-se esta instituição de bem cultural, pois o conhecimento produzido e disseminado, a transformação social e a formação humana dos sujeitos que têm acesso à educação ofertada pela universidade não é quantificável, ou seja, é imaterial, transcende o campo quantitativo e transpõe também a limitação do Campus e até mesmo do Município e do Estado.

No entanto, apesar da sua significativa importância social, a instituição universidade pública vem sendo atacada, principalmente por questões ideológicas apregoadas pelo ideário de políticas neoliberais, que, em conexão com o modo de produção capitalista, defendem uma gestão pública com características de administração de empresas, que, sob a égide do mercado, o lucro, a produção, a competitividade e o mérito são seus norteadores. Estes pressupostos se estendem também para as IEES, resultando em consequências que ferem as suas bases que estão ancoradas em princípios constitucionais de autonomia, qualidade e gratuidade. Tais consequências serão mais detalhadas na próxima subseção.

5.3 UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA: UM RETRATO DOS IMPASSES E CONFLITOS

Embora a UEL tenha surgido como instituição estadual por opção do Governador do Estado no ano de 1969, a relação entre a universidade e o Estado vem sendo marcada por acentuado contrassenso/impasse, pois tem sido considerada como uma despesa que onera o orçamento do Estado. A nosso ver, porém, cumpre considerar que os custos com a educação são investimentos, pois o resultado da produção do ensino superior contribui, de maneira ímpar, com o desenvolvimento social, econômico e humano, especialmente em um país como o Brasil. Vem ao encontro desta compreensão a defesa apresentada pelo plano de ação da FUEL, para o período de 1978-1982.

[...] as despesas com a instituição universitária, também da parte do aluno, e os dispêndios com aperfeiçoamento físico e intelectual não são apenas despesas, mas investimento econômico básico; agregam-se à riqueza nacional a mesmo título que o capital físico reprodutível, tradicionalmente considerado nos esquemas de desenvolvimento (FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA, 1979, p. 26).

No entanto, a questão financeira se tornou, ao longo do percurso da referida universidade, uma constante e crescente motivação para impasses com o Poder Público, chegando a sofrer a incompreensão da comunidade externa. Em 1994, no relatório administrativo de gestão do período de 1990-1994, apontaram que,

O reconhecimento da UEL com a comunidade externa (dirigentes municipais, sociedade civil, imprensa) vinha se deteriorando há vários anos, fruto de várias crises, em geral com o governo do Estado por questões salariais e/ou repasse de recursos. Ao longo das crises, as várias entidades foram assumindo posições que confrontavam com as da Universidade ou de alguns de seus segmentos. Com a sucessão das crises, as posições antagônicas foram se cristalizando e dificultando mais o diálogo. A UEL passou a ser vista pela comunidade externa como instituição encastelada, com muitos vícios e distorções e, por sua vez, a comunidade universitária sentia-se perseguida e incompreendida. Este abismo precisava ser superado, pois ele impossibilitava a Universidade de cumprir o seu papel (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA, 1994, p. 13)

Destaca-se no referido relatório que iniciaram uma série de ações para restabelecer o diálogo com a comunidade externa, a fim de desfazer os equívocos e incompreensões. Foi um trabalho árduo, mas com retorno positivo (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA, 1994).

Vale ressaltar que a universidade, além de ser um espaço de formação profissional técnica, intelectual e humana, é local de debate que instiga a formação crítica de sujeitos autônomos, capazes de fazer escolhas, tomar decisões e se posicionarem diante de problemas e conflitos. A maioria da população, no entanto, é manipulada por questões ideológicas de passividade, aceitação daquilo que lhes é, de certa forma, imposto, ou seja, esta grande massa tem dificuldade para entender o real sentido da luta da universidade e a dimensão da educação de nível superior, uma vez que os reais motivos dos conflitos envolvem questões de poder, de manipulação política, de luta de classes, ficando implícitos/velados para a maioria. Neste sentido, elucida-se o objetivo amplo da universidade,

[...] sua atividade medular, como de qualquer sistema educacional, é a própria educação. Entende-se por educação o desenvolvimento da liberdade e da solidariedade humana, isto é, o cultivo de valores que dignifiquem o próprio homem. Na medida em que o próprio homem aprende como ser livre, como escolher, como agir, em relação a si mesmo e aos outros. A Universidade deve contribuir, decisivamente, para marcar o perfil da intelectualidade regional, com traços inconfundíveis (FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA, 1979, p. 23).

Enfatiza-se, contudo, que a luta da universidade e da comunidade universitária, nada mais é do que a luta por direitos, acima de tudo, pelo direito à educação superior gratuita, de qualidade, a qual não beneficia somente a comunidade acadêmica, mas transcende o campus, como apresentado no tópico anterior. A questão trabalhista é consequência secundária, mas o Estado a enfatiza para desqualificar os movimentos de reivindicação e resistência.

Conforme já citado anteriormente, a CF de 1988, menciona os direitos já adquiridos e os deveres do Estado quer sejam: a gratuidade da educação nas instituições públicas de ensino, a autonomia universitária e a especificidade das universidades (art. 205, 206 e 207). Isso posto, recorreremos também à Constituição Estadual (art. 180), que, em sintonia com a federal prevê que, “As universidades **gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial**, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, e ao da integração entre os níveis de ensino” (PARANÁ, 1989, grifo nosso). E, ainda, “As instituições de ensino superior do Estado terão recursos necessários à manutenção de pessoal, na lei orçamentária do exercício, em montante não inferior, em termos de valor real, ao do exercício anterior” (art. 181).

Basicamente, são estes os direitos tão defendidos pela universidade e tão atacados pelo próprio Estado, num processo contraditório, conflituoso e carregado de interesses, que revela o distanciamento entre o previsto pelo discurso das referidas leis e a realidade concreta. Na década de 1990 ao ser analisado o crescimento das universidades nos últimos anos, com ênfase na UEL por ser a maior IEES, e o aumento de demanda financeira nota-se que “trouxeram um relacionamento cada vez mais difícil com o Governo do Estado” (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA, 1994, p. 12). Ressalta-se ainda que,

No Paraná, nos últimos anos, só se pensa em abrir novos cursos ou novas universidades, mas esquece-se de cuidar das já existentes. Implantações e inaugurações resultam em votos, não importa se o preço é o sucateamento e mesmo o fechamento das que já tem maior estrutura, compromisso com a busca e difusão do conhecimento (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA, 1994, p. 12)

Tais análises, tanto no que se refere ao relacionamento tempestuoso com o Estado, quanto à valorização e priorização de novos cursos e universidades, em detrimento das existentes puramente por questões de favorecimento político, se tornaram mais acirradas e contraditórias com o passar dos anos.

Neste sentido, tentar-se-á sintetizar os principais impasses e ou ataques que vêm marcando a trajetória das IEES do Paraná, em especial a relação do Governo paranaense com a UEL. Principalmente no que se refere ao financiamento e à autonomia universitária nota-se que o rigor aumenta a partir da década de 1990, em que ocorre, no âmbito Federal, a Reforma do Estado brasileiro sob o comando do

então Presidente da República FHC (PSDB), inspirado pelos princípios, influência e comando do neoliberalismo, conforme já citado nesta pesquisa, repercutindo diretamente no Paraná, e, por conseguinte, na UEL.

Na época da referida Reforma (1995), o Estado do Paraná tinha como Governador Jaime Lerner (Lerner), que exerceu dois mandatos, entre 1995-1998 pelo Partido Democrático Brasileiro (PDT), e de 1999-2002, pelo Partido da Frente Liberal (PFL), o qual, além de aliado de FHC, foi “considerado um dos governadores mais neoliberais do Brasil [...]” (REIS, 2012, p.14).

Destaca-se que este governo tratou o funcionalismo público com acentuado desrespeito, comprimiu os salários e contrapôs direitos constitucionais e, ao negar a revisão geral anual de salários, também forçou a redução do número de servidores, impedindo a realização de concursos. Além disso, tentou vender a Companhia Paranaense de Energia Elétrica (COPEL), privatizou importantes empresas estatais (REIS, 2012), e tentou privatizar as IEES, ancorado no discurso de reforma do ensino superior. Em seu primeiro mandato (1995-1998), instituiu a lei nº 11.500/1996, que regulamentou a prestação de serviços, ou produção de bens a terceiros por parte das IEES (art. 1º). Vejamos,

§ 1º. As atividades de prestação de serviços referem-se ao desenvolvimento de produtos, processos, sistemas, tecnologias ou assessoria, consultoria, orientação, treinamento de pessoal ou a outra atividade de natureza acadêmica, técnico-científica ou cultural de domínio das IES e de interesse para o desenvolvimento do Estado (art. 1º)

Nesse aspecto, Reis (2012, p.15) declara que o Governador “forçou a ‘privatização por dentro’, obrigando-as a instituir taxas e vender serviços, em estreita sintonia com as orientações do Banco Mundial”.

No mesmo ano, outra proposta de lei foi apresentada, o Projeto de Lei nº 564/1996, de autoria do deputado Eduardo Trevisan, da bancada governista. Basicamente, a proposta era instituir a cobrança de mensalidades, sob a justificativa de ampliar os recursos da IEES, “como uma forma de realizar a ‘justiça social’. [...] argumentava que os alunos das universidades públicas, em sua maioria, eram aqueles que frequentavam os melhores e mais caros cursinhos” (MELLO, 2012, p. 16).

Mais uma “pérola” do governo Lerner é lançada em 1996: um ousado projeto de lei, cuja proposta principal era transformar o regime jurídico da IEES em

agências sociais autônomas (ASA), visando, especialmente, a busca de fontes alternativas de investimentos por meio de parcerias entre o público e privado, sob o argumento de que isso é autonomia (MELLO, 2012, p. 16). Desta forma, o discurso propala a ideia de que o Estado está muito bem intencionado, disposto a colaborar com o exercício da autonomia universitária, numa tentativa de disfarçar a real intenção de privatizar as IEES, e, estrategicamente continuar elaborando e reelaborando propostas, mas com o mesmo pano de fundo: a privatização.

As tentativas de instituir o ensino pago nas IEES e de transformá-las em ASA, “foram barradas pela mobilização da comunidade universitária” (MELLO, 2012, p.16), ou seja, pela resistência daqueles que, de alguma forma, saíram da zona de conforto e romperam com a passividade na luta pela preservação dos seus direitos já conquistados.

Ressalta-se que os seus mandatos não foram marcados somente por condutas e propostas neoliberais como nos exemplos citados (ataque ao funcionalismo público, privatização de estatais e tentativa de privatização das IEES). Isso porque os fatos evidenciam também o caráter conservador e autoritário do referido Governador, e reforçam que o contexto foi de acentuado retrocesso a conquistas históricas e uma verdadeira agressão ao sentido de democracia, pois perseguiu movimentos sociais, tentando criminalizá-los, não aceitava oposição, recorreu à força policial para reprimir manifestantes de movimentos sociais que chegassem em Curitiba, como exemplo, o ocorrido em 2 de maio de 2000, em que a polícia militar matou um trabalhador rural e feriu outros 150, para impedir que um comboio de 40 ônibus do Movimento dos Trabalhadores (MST) entrasse em Curitiba (REIS, 2012).

Retomando a questão da universidade, o período foi marcado por enfrentamento e reivindicação de direitos constitucionais, tais como reajuste salarial e reposição de 50,03%, financiamento integral das IEES, contratação de servidores e gestão democrática, deflagrando, no final da década de 1990 e início da década de 2000, forte movimento de luta e resistência nas universidades estaduais que culminou, num primeiro momento, no ano de 2000, numa greve que durou 27 dias (01 a 27/06) na UEL, e, num segundo, até então, no mais longo período de greve de trabalhadores do Brasil e uma das maiores do mundo com duração de 169 dias (17/09/01 a 04/03/02) e adesão de 80% dos servidores das IEES do Paraná (REIS, 2012). Na análise deste

autor, o fato pode ser entendido considerando-se o contexto, pois estavam em jogo dois projetos de universidade,

[...] de um lado, os defensores da universidade pública gratuita, laica, autônoma e democrática e, de outro lado, o Governo privatista de Lerner, aliado do Governo de FHC, cujas políticas eram inspiradas nas orientações de organismos internacionais, especialmente do Banco Mundial” (REIS, 2012, p. 13-14)

Não obstante, durante o período de greve, o Governador encaminhou para a Assembleia Legislativa, com caráter de urgência, o projeto de lei nº 032/2002, cuja proposta era a “concessão de autonomia plena e definitiva às IEES”, assim como também a transformação dos Hospitais Universitários em Autarquias, passando, então, a vincular-se à secretaria de Estado da Saúde (PARANÁ, 2002, p. 1). Para Mello (2012, p. 20), “O governador Lerner utilizou o prolongamento da greve, iniciada em 17 de setembro de 2001, como justificativa para a ‘necessidade imediata de modificações estruturais no sistema de ensino superior e nas relações deste sistema com o Estado e com a comunidade’”.

Em síntese, a referida proposta de “autonomia plena”, era, na verdade, mais um ataque à autonomia, que evidenciava o caráter neoliberal do Estado em vários aspectos, os quais não poderão ser trazidos em sua totalidade para esta dissertação. Só para se ter uma ideia, apresentamos , como exemplo disso, o seguinte: por um lado, a proposta previa a desresponsabilização do Estado pelo financiamento integral das IEES, pois o foco estava no financiamento compartilhado e misto, ou seja, seria a legitimação da mercantilização por meio das parcerias entre público e privado/empresas, resultando no desmonte da IEES; por outro, contemplava o controle absoluto por parte do Estado, pois abolia os critérios para nomeação dos membros dos conselhos universitários, os quais passariam a ser indicados pelo próprio Governador. Como destaca Mello,

O governo estadual passaria a ter o controle efetivo sobre as universidades através da indicação e nomeação de pessoas de sua confiança para gerir as universidades, destruindo, na prática, qualquer possibilidade de exercício da autonomia pela universidade (MELLO, 2012, p. 20)

Quanto ao caráter de urgência do referido projeto foi objeto de negociação com o Comando de Greve. Como o mandato de Lerner se aproximava do fim, e, uma vez retirado o caráter de urgência, tudo indicava que não haveria tempo

hábil para a devida aprovação. Sendo assim, em 28 de fevereiro de 2002, foi apresentado pelo Governo ao Comando de Greve o acordo que encerrou a greve nas IES públicas do Paraná. Para Mello (2012, p. 22), “Esse fato pode ser creditado à reação organizada da comunidade universitária contrária à aprovação de tal projeto, especialmente protagonizada pelo movimento paredista da UEL, UEM e UNIOESTE (2001-2002)”.

Depois de Lerner, assumiu Roberto Requião de Mello e Silva (Requião), que também exerceu dois mandatos (2003-2006 e 2007-2010), tendo sido eleito, em ambos, pelo Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB). Sua gestão seguiu a lógica de política neoliberal e foi marcada pela contenção e redução de recursos para as IES públicas.

Nota-se que a Constituição Estadual, até o ano de 2007, no art. 185 previa que o Estado deveria destinar anualmente 25% (vinte e cinco por cento), no mínimo, da receita arrecadada em impostos para a manutenção e desenvolvimento do ensino público. A partir da Emenda Constitucional nº 21/2007, com uma nova redação, o percentual aumenta para 30% (trinta por cento) (PARANÁ, 2012).

Partindo deste parâmetro, Reis (2015) faz uma importante análise comparativa entre a gestão Lerner (1995-2002) e a de Requião (2003-2010). No governo Lerner, período em que o percentual de impostos era de, no mínimo 25% (vinte e cinco por cento), destinou-se às IEES cerca de 7,08% da referida receita, porque o Estado também é responsável por parte do financiamento da educação básica, a qual ficou com o restante dos recursos. Enquanto que, durante a gestão de Requião, o percentual mínimo passa para 30% (trinta por cento), do qual foi destinado apenas 5,21%, para as IES públicas, evidenciando, assim, uma redução significativa no montante de recursos disponibilizados à educação superior.

O autor supracitado pondera ainda que, na gestão do governador Requião (2003/2010), houve um expressivo crescimento do acesso a cursos de graduação, na modalidade a distância, atingindo o percentual de 215,88% em relação ao período anterior (REIS, 2015). Isso revela mais uma conexão com as orientações dos organismos internacionais, no que tange à diversificação e flexibilização do acesso a este nível e ensino, dentro da lógica capitalista de maximizar a produção, neste caso o acesso, porém com redução de custos.

Embora, como evidenciado, o governo Requião tenha mantido plena sintonia com os preceitos neoliberais, não foi constatado, no material disponibilizado

pelo SINDIPROL/ADUEL, nem em pesquisa realizada, por meio eletrônico, nenhum embate impetuoso no que se refere à comunidade acadêmica e à autonomia universitária.

Lembramos que não se trata aqui de questão político-partidária, mas sim de trazer para análise debate e reflexão acerca dos ataques mais marcantes que, de alguma forma, principalmente a partir da década de 1990, tentam legitimar o desmonte das IEES no Paraná, apesar de não se tratar de algo isolado que esteja acontecendo apenas neste estado, mas por necessidade de recorte e limitação para a presente pesquisa.

A tentativa de desmonte das IEES por parte do Governo Estadual, ancorada nas políticas neoliberais adotadas pelo governo Federal, volta a se intensificar com a eleição de Carlos Alberto Richa (Beto Richa ou Richa) para Governador do Paraná, sendo o seu primeiro mandato exercido entre 2010 a 2014, e o segundo, em curso, entre 2015 a 2018, ambos pelo PSDB.

Em suma, ao longo dos dois mandatos, os conflitos têm se acentuado e a justificativa continua sendo a questão financeira, de forma que o ataque mais direto e frequente envolve principalmente a autonomia universitária, assegurada pelas Constituições Federal e Estadual, explicitando mais uma vez a contraditoriedade da postura do Governo do Estado em relação às leis citadas.

Não será possível tratar aqui de todas as situações e ações, materializadas por meio de decretos, leis e propostas de leis, em que o governo estadual expõe que a sua gestão está em perfeita sintonia com as premissas neoliberais, e que busca, incessantemente, legitimar a desresponsabilização do Estado pelo financiamento das IEES. Portanto, elegem-se para o debate da presente pesquisa os fatos mais marcantes, chocantes e tristes do conflito entre o Governo do Estado e as IES públicas, que ocorreram no ano de 2015, em pleno regime declarado como de “Estado Democrático de Direito” (BRASIL, 1988).

Cumpramos lembrar que um Estado pautado em princípios democráticos busca a coletividade, garantindo e viabilizando a participação dos cidadãos nas tomadas de decisões políticas, assim como também respeita a diversidade de pensamentos e a liberdade de expressá-los das mais diversas formas possíveis. Para a UNESCO, a democracia representa:

[...] un sistema por el cual la sociedad en su conjunto puede participar en todos los eslabones del proceso decisorio y, de esta manera, fiscalizarlo. Se basa en el pleno respeto de los derechos humanos definidos en la Declaración Universal de Derechos Humanos y los Pactos y la Declaración de Viena de 1993. La promoción de esos derechos, junto con el respeto de las diferencias y de la libertad de expresión y de opinión, constituyen requisitos indispensables para un sistema democrático (UNESCO, 2003, p. 7).

Partindo de tal princípio, analisa-se o fato ocorrido no mês de abril de 2015, em que se organizou uma legítima manifestação, em defesa da educação pública, e, conseqüentemente, dos direitos do funcionalismo público como um todo.

Foto 1 – Faixa de protesto



Fonte: G1

Foto 2 - Manif. diante paredão policial



Fonte: Coluna Diamante

Foto 3: Manif. em defesa da educação



Fonte: Último Segundo

Foto 4: Manif. protestam em favor da democracia



Fonte: Veja

Tal episódio, em que os manifestantes foram violentamente agredidos pela polícia sob a ordem do governador Beto Richa, transformou-se num verdadeiro cenário de massacre, e o Centro Cívico de Curitiba, em frente à Assembleia Legislativa do Paraná (ALEP), foi palco de um ataque covarde, que, uma vez mais,

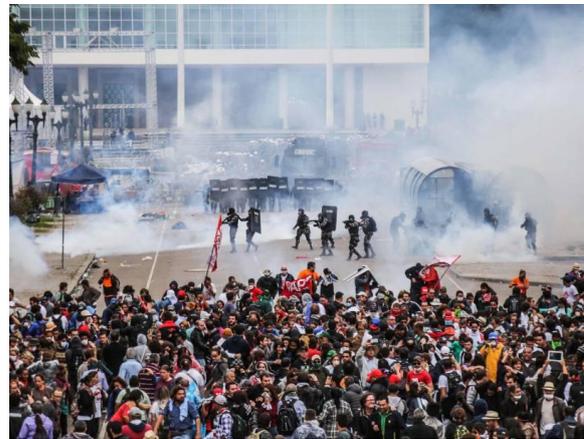
expôs o caráter conservador e autoritário do governo do Estado, totalmente oposto aos princípios democráticos vigentes.

Foto 5: Cenário em frente a ALEP



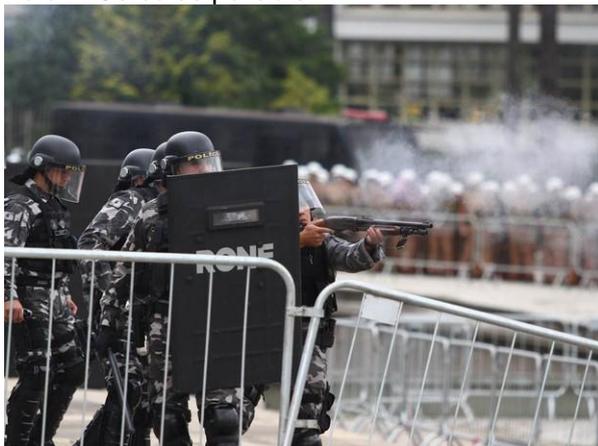
Fonte: Veja

Foto 6: Cenário em frente a ALEP



Fonte: Veja

Foto 7: Cerco de policiais



Fonte: G1

Foto 8: Polícia lança bombas



Fonte: Terra

Foto 9: Manifestante ferido com bala de borracha



Fonte: G1

Foto 10: Manifestante ferido



Fonte: Veja

Foto 11: Manifestante sendo contido por policiais



Fonte: Veja

Foto 12: Manif. ferido sendo carregado



Fonte: Veja

Descrever este marcante, chocante e triste fato é bem difícil, pois nos faltam até palavras para expressar os sentimentos em relação ao ocorrido. Isso porque as agressões foram muito além de ferir o corpo físico de centenas de trabalhadores, posto que estas golpearam também a moral e a honra de todos os que estavam presentes, os quais foram tratados como delinquentes. Ademais, vitimaram, ainda, tantos outros que não puderam lá estar que tiveram os seus direitos “revogados”. É importante salientar que, além dos cidadãos diretamente envolvidos, é possível depreender que a sociedade paranaense como um todo também foi atingida, pois tudo o que envolve o serviço público atinge a todos, mesmo que a grande maioria não tenha consciência disso.

Foto 13: Mulher sofre com o efeito de bombas



Fonte: Terra

Foto 14: Mulher corre de paredão da Tropa de Choque



Fonte: G1

Tal lastimável evento feriu, em muitos sentidos, porque foi um ataque ilegítimo, num país que se declara democrático, e que assegura constitucionalmente

a liberdade e a segurança como um direito e reforça que “ninguém será submetido à tortura **nem a tratamento desumano ou degradante**” (Cap. I, art. 5) (BRASIL, 1988, grifo nosso)

Foto 15: Manif. sendo imobilizado



Fonte: FENTAC

Foto 16: Professor gravemente ferido



Fonte: Terra

Foto 17: Manif. sendo detido por policiais



Fonte: Terra

Foto 18: Bomba atirada pela polícia.



Fonte: G1

Foto 19: Manifestante gravemente ferido no olho



Fonte: Jornal do Brasil

Foto 20: Manif. sendo socorrido



Fonte: Terra

O referido massacre se deu diante da mobilização dos servidores públicos do Paraná, em sua maioria professores e estudantes da rede estadual de ensino, apoiados pelos Sindicatos da categoria, em protesto contra a votação do Projeto de Lei nº 252/2015, que aconteceria na ALEP. Cumpre lembrar que a proposta do Governo do Estado consistia em mudanças no Plano de Custeio e Financiamento do Regime Próprio de Previdência Social do Estado, a ParanaPrevidência, sob a alegação da necessidade de equilibrar o orçamento do Estado. De acordo com a nota publicada no site G1, “O objetivo do projeto é dar fôlego ao caixa da administração estadual, proporcionando economia de R\$ 125 milhões por mês” (CASTRO, n.p. 2015).

Isto porque, na época, o pagamento de cerca de mais de 30 mil beneficiários com mais de 73 anos eram custeados pelo Fundo Financeiro, o qual é bancado pelo estado. Na PL, o referido pagamento passaria para o Fundo Previdenciário, que se constitui pelas contribuições dos próprios servidores estaduais e “Com essa mudança da origem do custeio, a administração economizaria mensalmente os referidos R\$ 125 milhões” (CASTRO, n.p. 2015).

Em contrapartida, “Os servidores protestaram alegando que a mudança comprometeria a saúde financeira da ParanaPrevidência, ou seja, faria que, com o tempo, a instituição tivesse mais a pagar do que a receber” (CASTRO, n.p. 2015).

Não se trata aqui de julgar a (in) coerência da proposta, mas sim de analisar a postura e atitude violenta e desrespeitosa adotada pelo governo do estado diante da manifestação dos servidores, especialmente os da educação, que se opunham à referida proposta. Como nem sempre a violência está diretamente ligada a ataques físicos, na verdade, o primeiro ato violento contra as categorias manifestantes foi a existência de uma liminar judicial que os impedia de assistir à votação do PL, evidenciando que o governo do estado agira intencionalmente e de forma premeditada.

O fato repercutiu em toda a imprensa nacional e as fotos aqui apresentadas fazem parte do registro e divulgação em sites, jornais, blogs e outros. O ocorrido também foi destaque na imprensa internacional, nos seguintes jornais: o americano New York Times: At Least 150 Are Injured as Police With Teachers; o argentino Clarín: Más de 200 heridos tras um violento choque entre profesores y la prefectura de Brasil; o espanhol El País: Más de 200 heridos em uma protesta de

professores em Brasil; o também no site da BBC: Violent clashes at Brazil teachers' protests in Curitiba (JORNAL DO BRASIL, n.p. 2015).

Mesmo diante do protesto, da repercussão e da confusão desencadeada pelo confronto, a referida PL foi votada, aprovada e, logo em seguida, sancionada por Beto Richa. Isso acentuou a tensão na relação da comunidade acadêmica com o Estado. No que se refere aos servidores, já havia algumas reivindicações em trâmite, tais como: reajuste salarial de 8,17%, que representava a reposição da inflação e data-base que deveria ocorrer no mês de maio; nomeação de servidores (docentes e técnico-administrativo); e a retirada da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP) e da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR) do Sistema de gestão de Recursos Humanos Meta 4 (Meta 4), entre outras.

O governo do Estado se negou incisivamente a atender às reivindicações, o que desencadeou uma greve que durou quase 60 dias (de final de abril ao final de junho de 2015). Após muita negociação, foi afirmado um acordo, o qual contemplou um reajuste salarial de apenas 3,45%; outros reajustes parcelados que deveriam ocorrer até maio de 2018; a nomeação de servidores e a retirada da UENP e UNESPAR do Meta 4. Entretanto, a falta de credibilidade no governador Beto Richa, e, por conseguinte no referido acordo, deixou as IES em constante “estado de greve”, ou seja, a qualquer momento esta poderia eclodir.

Outro importante impasse ocorreu em 2016, quando o Tribunal de Contas do Estado (TCE) interpreta o adicional de, aproximadamente 20% sobre o salário, que os docentes recebem por Tempo Integral e Dedicção Exclusiva (TIDE) como uma gratificação, e questiona a legitimidade da inclusão do referido adicional, na aposentadoria dos docentes, provocando a paralização dos processos de aposentadorias. Até o momento ainda não se chegou a acordo algum e os processos permanecem suspensos.

O mais recente ataque à universidade, pelo governo de Beto Richa foi o bloqueio de recursos próprios das IEES, ocorrido no mês de abril de 2017, em represália à resistência por parte destas instituições em aderir ao Meta 4, e, embasadas no direito de autonomia financeira assegurado à universidade, se recusarem a fornecer os dados da folha de pagamento necessários para a devida inclusão no sistema.

Pela gravidade do fato, houve intensa repercussão nos meios de comunicação, e a atual Reitora da UEL, Berenice Quinzani Jordão, dirigiu à imprensa

um comovente pronunciamento em defesa da negativa à adesão do Meta 4, do qual se destacarão alguns trechos a fim de melhor esclarecer a postura das IEES.

Em síntese, inicialmente a Reitora agradeceu a presença de todos, em seguida fez menção à relevância social da UEL, baseada em resultados quantitativos, como os apresentados anteriormente nesta pesquisa, e destacou que,

A UEL foi fundada devido à luta de muitos londrinenses que tinham como objetivo oportunizar a seus descendentes a possibilidade de um bom ensino superior aqui mesmo. Desta luta inicial e em razão da competência de seus quadros de docentes e agentes universitários, chegou à posição de ser considerada este centro de excelência que é hoje. Alcançamos este patamar devido fundamentalmente ao exercício legítimo da autonomia administrativa, acadêmica e financeira, esta última devidamente estabelecida pelos orçamentos anuais aprovados, por Lei, pela Assembleia Legislativa do Paraná, que nos possibilitou que fizéssemos os nossos planejamentos e estabelecéssemos as nossas metas para a consecução de uma Universidade reconhecida nacional e internacionalmente (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA, 2017 p.1).

A Reitora atribui a conquista do mérito de excelência à autonomia universitária e justifica que,

[...] não é por acaso que as Universidades têm garantida esta autonomia nas Constituições Federal e Estadual. Isso se dá porque as Universidades carregam o saber universal, no sentido mais amplo da palavra, a liberdade do pensar e do experimentar, concentrando a capacidade de gerar conhecimento e de repassá-lo às gerações futuras, força motriz do desenvolvimento do ser humano e da sociedade. Por isso, são Instituições que não podem estar à mercê de crenças, ou oportunidades circunstanciais, ou de políticas de Governos (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA, 2017, p.2-3)

Ou seja, a autonomia visa a proteger a universidade de políticas transitórias ou sanções de governo, como no caso do Meta 4. A Reitora argumentou que a atitude do Poder Público, ao impor às universidades a inserção da folha de pagamento no Meta 4, por meio do TCE, contradiz as Constituições Federal e Estadual, “pois está exterminando a Gestão Financeira e, por via de consequência, a imprescindível Gestão Didático-Científica” (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA, 2017, p. 3).

O argumento do Estado para justificar a decisão fundamenta-se na necessidade de transparência, no entanto, a Reitora afirma que “Hoje, as Universidades já enviam mensalmente às Secretarias de Estado, por meio da RMIP (Relação Mensal de Informações de Pagamentos), todas as informações que farão

parte do Meta 4” (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA, 2017 p. 4). E, também, sabe-se que o portal da transparência do Estado do Paraná disponibiliza todas as informações relativas à folha de pagamento do funcionalismo público de todo o Estado, visto ser o acesso público.

Nota-se que a principal preocupação por parte da UEL, representada pela Reitora, é garantir os direitos trabalhistas conquistados e assegurados em lei, uma vez que, de posse do controle da folha de pagamento, o Estado pode interferir na sua gestão, o que coloca em risco por exemplo: o reconhecimento do TIDE, progressões e promoções. Em síntese, “Na realidade, o que o Meta 4 vai fazer, como já mencionado, é permitir ao Estado não apenas controlar os gastos, mas tomar para si a Gestão das Folhas de Pagamento” (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA, 2017, p.4).

Em resposta ao ato governamental, a comunidade acadêmica se uniu em prol da defesa da universidade, e, diante de grande mobilização, resistência e recurso de cunho jurídico junto aos órgãos competentes, momentaneamente, o governador “cedeu”. Entretanto, recorreu à justiça que, no mês de outubro de 2017, concedeu uma liminar obrigando as IEES a transferir a folha de pagamento para o Meta 4. A UEL recorreu novamente à justiça e a questão continua em trâmite.

Tais acontecimentos comprovam que os ataques que vêm ocorrendo às IEES são resultado de vários fatores tratados nesta pesquisa, ou seja, resultam das políticas de Estado, em conexão com as premissas dos organismos internacionais que visam à privatização dos serviços públicos, inclusive da educação superior.

Nesse sentido vale mencionar a recente análise do BM acerca dos gastos públicos no Brasil, caracterizando mais um exemplo do esforço do Estado para legitimar a sua desobrigação pelo financiamento das IES públicas, que será analisado na próxima subseção.

5.4 RELATÓRIO DO BANCO MUNDIAL: UM AJUSTE JUSTO?

Os fatos mencionados evidenciam que a intencionalidade do Estado é o progressivo desmonte da universidade pública, tanto no âmbito federal quanto no estadual, a exemplo do que vem ocorrendo com a Universidade Federal do Rio de

Janeiro (UFRJ) e com a UEL. Nota-se que há grande empenho por parte do Estado em legitimar as suas decisões e ações e, para tanto, destaca-se recente análise elaborada pelo BM e apresentada no relatório intitulado, *Um ajuste justo: Análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil*, encomendado pelo governo federal e divulgado no mês de novembro de 2017.

O referido relatório anuncia em seu prefácio que o objetivo é “[...] realizar uma análise aprofundada dos gastos do governo, identificar alternativas para reduzir o déficit fiscal a um nível sustentável e, ao mesmo tempo, consolidar os ganhos sociais alcançados nas décadas anteriores” (WORLD BANK, 2017).

Em síntese, a conclusão também exposta no prefácio é que,

O principal achado de nossa análise é que alguns programas governamentais beneficiam os ricos mais do que os pobres, além de não atingir de forma eficaz seus objetivos. Consequentemente, **seria possível economizar parte do orçamento sem prejudicar o acesso e a qualidade dos serviços públicos, beneficiando os estratos mais pobres da população** (WORLD BANK, 2017, grifo nosso).

Aparentemente, o discurso proferido, realmente, propõe “um ajuste justo”, mas basta uma breve leitura para a primeira impressão cair por terra. Isso porque o conteúdo do relatório apresenta análises e considerações acerca dos gastos públicos de forma ampla, tais como: política fiscal, funcionalismo público, previdência social, saúde, programas de apoio ao mercado de trabalho e assistência social, todos de extrema importância, mas devido à delimitação temática da presente pesquisa, destacar-se-á apenas o que se refere à educação e, mais especificamente, ao nível superior.

No que tange à educação, a seção intitulada: *Gastar mais ou melhor? Eficiência e equidade da educação pública*, a análise elucida que todos os níveis de educação pública no Brasil são ineficientes e que se gasta mais do que se precisa e que, no ensino superior, poderia ser economizado quase 50% dos recursos. O argumento é o seguinte:

Os gastos públicos com ensino fundamental e médio são progressivos, mas os gastos com o ensino superior são altamente regressivos. Isso indica a necessidade de introduzir o pagamento de mensalidades em universidades públicas para as famílias mais ricas e de direcionar melhor o acesso ao financiamento estudantil para o ensino superior (programa FIES) (WORLD BANK, 2017, p. 121).

Dito de outro modo, propõe-se a legitimação do fim da educação superior pública gratuita no Brasil, o que significa a total mercantilização deste nível de ensino e, conseqüentemente a aniquilação da pesquisa e da extensão, uma vez que as instituições privadas não desenvolvem tais atividades, justamente pelo alto investimento empreendido, pois, em tais instituições, a educação é vista como um produto mercadológico, cujo objetivo principal é obter lucro, sem preocupação ou compromisso algum com o desenvolvimento social do país, visto que a formação ofertada visa tão somente ao ensino. Não se trata de generalização.

Vem ao encontro desta análise e reflexão o recente levantamento (novembro/2017) do INEP, que avalia o Índice Geral de Cursos (IGC) das IES. O estudo leva em conta critérios que classificam os cursos e as respectivas instituições com um conceito que varia de 1-5, sendo o conceito 4 e 5 os de maior excelência. De acordo com os dados do INEP, foram avaliadas 230 instituições entre universidades e institutos federais de educação e tecnologia (IFET), dentre as quais, 12 delas obtiveram o conceito máximo 5, conforme o quadro a seguir.

Quadro 20 - Classificação das universidades com conceito 5 IGC - 2017.

Class.	Universidade	Categ. ADM	Pontuação	Conceito
1º	Univ. Est. de Campinas	Púb. Est.	4,37	5
2º	Univ. Fed. do Rio Grande do Sul	Púb. Fed.	4,28	5
3º	Univ. Fed. de Minas Gerais	Púb. Fed.	4,20	5
4º	Univ. Fed. de São Paulo	Púb. Fed.	4,14	5
5º	Univ. Fed. do Rio de Janeiro	Púb. Fed.	4,11	5
6º	Fundação Univ. Fed. do ABC	Púb. Fed.	4,10	5
7º	Univ. Fed. de Santa Catarina	Púb. Fed.	4,09	5
8º	Univ. Fed. de Viçosa	Púb. Fed.	4,05	5
9º	Univ. Fed. de Lavras	Púb. Fed.	4,04	5
10º	Univ. Fed. de São Carlos	Púb. Fed.	3,98	5
11º	Univ. de Brasília	Púb. Fed.	3,95	5
12º	Univ. Est. do Norte Fluminense D. R.	Púb. Est.	3,94	5

Fonte: INEP - adaptado pela autora

Merece destaque o fato de que as melhores universidades brasileiras são públicas, apesar de todos os ataques que vêm sofrendo, por redução de recursos, corte de verbas, falta de repasses para as despesas básicas, até mesmo atraso no

pagamento dos servidores, ainda assim são as melhores. Não houve em todo o território nacional sequer uma universidade privada que tenha alcança o conceito 5.

Ao selecionar as universidades de conceito 4, aparecem, ao todo, 86 universidades, das quais 65 são públicas e 21 privadas, ou seja, ao considerar as 98 melhores universidades brasileiras de conceito 5 e 4, 79% são públicas (12 com conceito 5 e 63 com conceito 4) e apenas 21% são privadas (21 conceito 4), lembrando que o universo acadêmico é dominado pelas IES privadas. Ao analisar as de conceito 3, há um total de 130 universidades, sendo 63 públicas e 67 privadas. Observa-se que, ao diminuir o conceito, aumenta o número de IES privadas.

Outro aspecto importante é que, ao sair do contexto macro e aproximar a análise para o Estado do Paraná, os resultados se repetem. As melhores universidades são públicas que se enquadram no conceito 4. De um total de 11 classificadas neste conceito, sete são públicas incluindo a UEL, e apenas três são privadas, conforme quadro.

Quadro 21 - Classificação das Universidades do Paraná conceito 4 IGC – 2017

Class.	Univ.	Comp. ADM	Pontuação	Conceito
1º	Univ. Fed. do Paraná	Púb. Fed.	3,7	4
2º	Univ. Est. de Londrina	Púb. Est.	3,6	4
3º	Univ. Est. de Maringá	Púb. Est.	3,5	4
4º	Univ. Est. do Centro Oeste	Púb. Est.	3,47	4
5º	Univ. Téc. Fed. do Paraná	Púb. Fed.	3,45	4
6º	Univ. Est. do Oeste do Paraná	Púb. Est.	3,41	4
7º	Univ. Est. de Ponta Grossa	Púb. Est.	3,19	4
8º	Universidade Positivo	Privada	3,05	4
9º	Pont. Univ. Católica do Paraná	Privada	3,02	4
10º	Univ. Tuiuti do Paraná	Privada	2,969	4
11º	Univ. Fed. da Int. Latino-Americana	Púb. Fed.	2,963	4

Fonte: INEP - adaptado pela autora

Além da referida avaliação do INEP, outra publicação (julho/2017) corrobora a análise. Trata-se do ranking das melhores Universidades da América Latina, divulgado pela revista Times Higher Education (THE), a qual aponta as

universidades brasileiras públicas como líderes na referida avaliação. Entre as dez melhores classificadas, quatro são brasileiras e públicas, inclusive a primeira e segunda, entre a posição 11^a e 20^a aparecem mais seis instituições brasileiras e públicas, enquanto que apenas uma é privada, conforme demonstra o quadro a seguir.

Quadro 22 - Ranking das Universidades brasileiras pela revista Times Higher Education.

Classificação	Instituição	Categ. ADM
1º	Universidade Estadual de Campinas	Pública/Estadual
2º	Universidade de São Paulo	Pública/Estadual
7º	Universidade Federal de São Paulo	Pública/Federal
8º	Universidade Federal do Rio de Janeiro	Pública/Federal
11º	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro	Privada/Confessional
12º	Universidade Federal de São Paulo	Pública/Federal
14º	Universidade Federal do ABC	Pública/Federal
15º	Universidade Federal de Santa Catarina	Pública/Federal
16º	Pontifícia Universidade Católica do Rio G.do Sul	Privada/Confessional
18º	Universidade Federal de São Carlos	Pública/Federal
19º	Universidade de Brasília	Pública/Federal
24	Universidade Estadual do Rio de Janeiro	Pública/Estadual
26	Universidade Federal de Pernambuco	Pública/Federal
31-35	Universidade Federal de Viçosa	Pública/Federal
36-40	Universidade Federal do Ceará	Pública/Federal
41-45	Universidade Federal Fluminense	Pública/Federal
41-45	Pontifícia Universidade Católica do Paraná	Privada/Confessional
51-60	Universidade Federal de Goiás	Pública/Federal
51-60	Universidade Federal de Lavras	Pública/Federal
51-60	Universidade Federal do Paraná	Pública/Federal
51-60	Universidade Federal de Pelotas	Pública/Federal
51-60	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	Pública/Federal
51-60	Universidade Estadual de Londrina	Pública/Estadual
61-70	Universidade Federal de Ouro Preto	Pública/Federal
61-70	Universidade Presbiteriana Mackenzie	Privada/Confessional
61-70	Universidade do Vale do Rio dos Sinos	Privada/Confessional
61-70	Universidade Estadual de Maringá	Pública/Estadual
61-70	Universidade Estadual de Ponta Grossa	Pública/Estadual

71+	Universidade Nove de Julho	Privada
71+	Universidade Estadual da Bahia	Pública/Estadual
71+	Universidade Vale do Itajaí	Privada/Comunitária

Fonte: THE adaptado pela autora

Ao todo, o ranking classificou 81 universidades, das quais 31 são brasileiras, sendo 24 públicas e apenas sete privadas. A UEL está classificada entre a posição 51-60, ou seja, é uma das melhores universidades da América Latina.

Diante deste cenário, fica evidente que a análise e proposta do BM é totalmente controversa e descabida, pois não leva em consideração a qualidade da educação das IES públicas x privadas. Isso porque visa somente a redução dos gastos públicos, inclusive com a educação superior, e o que denomina de “ajuste justo”, na verdade, é um ajuste que acentuará a desigualdade neste nível de ensino, tornando-o ainda mais excludente e elitizado, pois os mais abastados economicamente poderão custear os estudos nas melhores universidades, que são as públicas, já os que não possuem tais recursos serão agraciados com o financiamento estudantil, como, por exemplo, os programas já mencionados nesta pesquisa, que favorecem a iniciativa privada, ou seja, as IES que atendem à grande massa de alunos considerados carentes, de baixa renda, beneficiados pelos programas governamentais de financiamento ou concessão de bolsas, que buscam incentivar o acesso à educação superior, pelas camadas populares, e que têm sido conduzidos para as IES de pior desempenho, conforme explicitado pela avaliação do INEP e pelo ranking da revista THE.

Ainda, para dimensionar a proposta do “ajuste justo”, no que se refere à educação superior, e aproximar os reflexos do contexto macro da realidade local, propõe-se projetar a cidade de Londrina, sem a existência da UEL como universidade pública e todo o seu complexo, lembrando que esta não se delimita ao campus universitário, posto que abrange o Hospital Universitário (HU), Colégio de Aplicação, Casa de Cultura, Cine Teatro Ouro Verde, Museu Histórico, Escritório de Aplicação de Assuntos Jurídicos, Bebê Clínica, Clínica Odontológica Universitária, Laboratório de Medicamentos, Hemocentro, entre outros, por meio dos quais são viabilizados os atendimentos mencionados na subseção *Relevância da UEL*, e tantos outros impossíveis de serem citados e dimensionados, ou seja, o fim da educação superior pública gratuita representa um retrocesso sem precedentes.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso aqui delineado teve o intuito de analisar o atual processo de expansão do acesso à educação superior no Brasil desvelando sua finalidade e, nesta análise, verificar se tal finalidade legitima direitos constitucionalmente conquistados, superando os traços históricos de elitização e exclusão, ou se representa um mecanismo de incentivo ao capital, via mercantilização da educação superior.

Tal propósito suscitou os seguintes questionamentos: Quais as influências das políticas de Estado e das determinações econômicas na construção das atuais legislações de expansão da educação superior? Com que finalidade e concepções ideológicas as políticas públicas de acesso e democratização educacionais, em especial para educação superior, estão sendo construídas ou des(construídas)? Os investimentos e programas públicos que viabilizam o acesso à educação superior legitimam a conquista de direitos ou representam um mecanismo de incentivo à mercantilização da educação, culminando em sua precarização? Quais as consequências para as IES públicas desta política de repasse de verbas e bolsas? E, por fim: a crescente austeridade do governo do Estado do Paraná, em relação à Universidade Estadual de Londrina, evidencia a tentativa de privatização das IES públicas, decorrente das políticas e gestão gerencial apregoadas pelo neoliberalismo?

Em busca de respostas a tais questões, definimos como ponto de partida uma análise do percurso histórico das políticas públicas de Estado e legislações para a educação superior no Brasil, a fim de explicitar seus principais traços e desdobramentos nos atuais programas de acesso, políticas adotadas, expansão e tentativa de democratização deste nível de ensino, buscando identificar as políticas e programas, que, nas últimas décadas, viabilizaram tão expressiva e importante ampliação da educação superior. Para tanto, procedemos a um debate acerca da natureza da contradição e da finalidade promovidas por esta expansão e suas consequências, tomando como *locus* a relação conflituosa do governo do Estado do Paraná com a UEL.

No que tange ao questionamento das influências das políticas de Estado e das determinações econômicas na elaboração das atuais legislações de expansão da educação superior, o caminho percorrido possibilitou constatar que as políticas de Estado estão em consonância com os objetivos da sociedade capitalista, numa

economia globalizada que têm conduzido a elaboração das atuais políticas e programas que visam à expansão da educação superior convergindo o rumo deste nível de ensino com os interesses do capital mundial, seja no se refere à formação de força de trabalho, seja para fins mercadológicos, que, em geral, transformam a educação superior em um produto, possível de ser negociado e comercializado, visando à geração de lucro, de modo que, quanto mais produzir, ou seja, quanto mais se ampliar o acesso, com menores custos, bem entendido, maior será o lucro.

Quanto à característica da finalidade e da concepção ideológica das políticas públicas de acesso e democratização da educação superior, estão sendo construídas ou des(construídas). Evidencia-se que a finalidade das políticas públicas de acesso e tentativa de 'democratização' da educação superior estão fundamentadas numa ideologia de mercado, que visa, tendenciosamente, desconstruir a obrigação do Estado de garantir sozinho os recursos financeiros para este nível de ensino, o que o tem levado a transferir para sociedade civil tal responsabilidade.

A análise tecida a fim de esclarecer o questionamento quanto aos desdobramentos dos investimentos e programas públicos que viabilizam o acesso à educação superior, buscou verificar se estes legitimam a conquista de direitos ou se representam um mecanismo de incentivo à mercantilização da educação, propiciando sua precarização. Tal estudo nos possibilitou afirmar que representam um grande avanço, considerando a expressiva expansão de IES, de vagas ofertadas e de acesso, porém reitera-se que, para legitimar a conquista de direito, o acesso deveria ocorrer por via de IES públicas. O fato é que a referida expansão vem ocorrendo pelas IES privadas.

Neste sentido, vale destacar que o fato decorre principalmente, a partir do alinhamento das políticas de Estado ao ideário neoliberal, na perspectiva de Terceira Via, ocorrido com a Reforma do Estado brasileiro na década de 1990. É quando se inicia, então, um processo de parceria entre o poder público e a iniciativa privada, em que a União passa a destinar recursos públicos, exclusivamente, para as IES privadas, por meio dos programas FIES, de financiamento, e PROUNI, com concessão de bolsas. Esta opção contradiz o previsto pela Carta Magna a qual assegura que os recursos públicos devem ser destinados ao financiamento da educação pública, e, ainda, que a educação é direito de todos e dever do Estado.

Há de se pontuar também que o REUNI compõe o rol de tais políticas e programas, e visa destinar recursos para a expansão das IES federais, as quais

também aumentaram expressivamente o número de vagas e, conseqüentemente, o acesso a ela, evidenciando-se sua significativa contribuição para a expansão da educação superior pública da década de 2000 até os dias atuais. Embora tal ampliação de acesso seja importante, ainda assim está muito aquém do necessário para que se cumpra a meta estabelecida pelo PNE (2014-21024) de atender a 50% da demanda por este nível de ensino.

Outro questionamento foi em torno das conseqüências para as IES públicas desta política de repasse de verbas e bolsas. Quanto a isso, o principal efeito observado consiste na precarização das IES públicas, uma vez que uma das características da política de estado é orientada por uma perspectiva gerencial fundamentada na lógica de mercado, que busca a contenção e até mesmo a redução dos gastos públicos, porém com expansão no atendimento, ou seja, atender mais com menos recursos. Isso, sem dúvida, denota mais um sintoma de precarização que se dá pelo fato de que a educação superior deve, em consonância com o mercado, formar força de trabalho para atender às suas demandas específicas, focalizando apenas o ensino. Em decorrência disso, são notáveis o menosprezo e a desvalorização das atividades de pesquisa e extensão, o que influencia uma alteração na natureza da atividade acadêmica, anteriormente a tais políticas, visava a formar intelectuais, sujeitos reflexivos e autônomos, enquanto que hoje tende a formar somente força de trabalho.

O último questionamento envolve a crescente austeridade do governo do Estado do Paraná para com a Universidade Estadual de Londrina. Assim, nos propusemos a verificar se tal relação evidencia uma tentativa de privatização das IES públicas, decorrente das políticas e gestão gerencial apregoadas pelo neoliberalismo. A análise deste contexto, o delineamento dos fatos apresentados, nos possibilitam afirmar haver evidências que tendem à privatização, a qual não se concretizou ainda, por haver uma grande mobilização, principalmente da comunidade acadêmica, em defesa da universidade pública e gratuita. Isso nos remete ao percurso histórico, marcado por constantes lutas, sejam reivindicatórias, por ampliação de direitos e de expansão do acesso, como as observadas na década de 1970, sejam em defesa da preservação de direitos já conquistados, como os referentes à década de 2000 e 2010.

Feitas as devidas considerações acerca das problemáticas que envolvem a presente pesquisa, cumpre-nos ainda apontar que a hegemonia de classes evidenciada no contexto histórico promoveu a criação de uma educação

superior. Importante é lembrar que, apesar deste feito, na origem, a educação superior caracterizava-se por atender exclusivamente a classe mais favorecida, posto que, por ser paga, excluía a classe trabalhadora que teve comprometido seu acesso a este nível de ensino por décadas.

Considerando ainda que os avanços empreendidos pela CF de 1988 demandariam tempo para que o previsto em Lei se concretizasse, e, antes mesmo que houvesse a efetiva legitimação de tais propostas, o Aparelho do Estado brasileiro passa por uma Reforma, na década de 1990, que muda os rumos do papel do Estado e a sua relação com a sociedade civil. Influenciado por políticas internacionais, o Brasil adota uma perspectiva de gestão gerencial que contraria a CF de 1988, no que se refere à responsabilidade do Estado de garantir os direitos sociais, entre eles, a educação pública.

A nova política neoliberal, com perspectiva de Terceira Via, visa a minimizar o papel do Estado e maximizar o mercado, resultando em uma alteração na natureza do papel do Estado que deixa de ser monopolista e centralizador, para que o Capitalismo Concorrencial Global possa atuar livremente.

Nesta lógica de empoderamento do mercado, observa-se uma (des)construção do papel do Estado e dos direitos até então por ele assegurados. Tal fato, amplamente comprovado no percurso da presente pesquisa, possibilita-nos afirmar que a expansão do acesso à educação superior ocorrida nas últimas décadas, por meio de programas, já mencionados e debatidos, visa a fomentar o capital, resultando em mercantilização deste nível de educação, reforçando que, por mais significativa que seja, esta expansão ainda não rompe e nem supera os traços históricos de elitização e exclusão.

Ressalta-se, ainda, que pode haver um aprofundamento de tais características, uma vez que o Estado, principalmente nos últimos anos, tem buscado legitimar a ideia de que a classe que tem acesso à educação superior pública é a mais favorecida economicamente, e que, portanto, dispõe de condições de pagar seus estudos. Isso reforça o estreitamento da parceria entre o público e o privado para a gestão das IES públicas, o que pode significar a privatização total deste nível de ensino e o fim da educação superior pública, gratuita e de qualidade. Tal intenção também perceptível na relação do Governo do Paraná com a UEL.

Por fim, para o momento, pois a perspectiva é de que o debate não se esgota, destacamos que os direitos constitucionais, em particular os concernentes à

educação superior pública, foram conquistados com muitas lutas, por aqueles que não se acovardaram diante dos embates travados. A eles devemos o privilégio de ter acesso à educação superior pública e gratuita, ou, de algum modo, compor a comunidade acadêmica desta instituição, que é referência na qualidade de ensino. Isso, sem dúvida, torna-nos corresponsáveis pelo delineamento dos fatos, cabendo a nós a luta pela preservação da universidade pública, gratuita e de qualidade, para que, assim como nós, as gerações futuras tenham garantida a mesma possibilidade de acesso que tivemos.

REFERÊNCIAS

ALVES, Antônio Sousa. **As parcerias público/privadas e as feições da gestão gerencial na educação**. 2015. 346 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Belém, 2015.

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (Org.). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005. p. 9-23.

ARAUJO, Suêldes de; CASTRO, Maria Duarte Araújo Castro. Gestão educativa gerencial: superação do modelo burocrático. **Ensaio: aval. Pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 70, p. 81-106, jan./mar.2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v19n70/v19n70a06.pdf>>. Acesso em: 25 de jul. 2017.

ARRETCHE, Marta Tereza da Silva. Uma contribuição para fazermos avaliações menos ingênuas. In: BARREIRA, M. C. N.; CARVALHO, M. C. B. (Orgs.). **Tendências e perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais**. São Paulo: IEE/PUC-SP, 2001. p. 44-45.

BANCO MUNDIAL. **La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia**. Washington, D.C. 1994. Disponível em: <<http://documentos.bancomundial.org/curated/es/274211468321262162/pdf/133500PAPER0Sp1rior0Box2150A1995001.pdf>>. Acesso em: 05 abr. 2017.

BEHRING, Elaine R.; BOSCHETTI, Ivanete. **Política Social: fundamentos e história**. São Paulo: Cortez, 2008.

BELLONI, Isaura. A educação superior na nova LDB. In BRZEZINSKI, Iria (Org). **LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. 7. ed. São Paulo: Cortez 2002

BERNARDO, João. **Democracia totalitária: teoria e prática da empresa soberana**. São Paulo: Cortez, 2004.

BOITO Jr. Armando. As bases políticas do neodesenvolvimentismo. Trabalho apresentado na edição de 2012 do **Fórum Econômico da FGV**. São Paulo. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/16866/Painel%203%20-%20Novo%20Desenv%20BR%20-%20Boito%20-%20Bases%20Pol%20Neodesenv%20-%20PAPER.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 25 de jul. 2017.

BORGES, Maria Célia; AQUINO, Orlando Fernandez. Educação Superior no Brasil e as políticas de expansão de vagas do Reuni: avanços e controvérsias. **Revista Educação: Teoria e Prática** – Vol. 22, n. 39, p. 117-138, jan/abr-2012.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: 1988 Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm >. Acesso em: 30 jun. 2016.

_____. **Constituição Política do Império do Brasil de 25 de março de 1824.** Rio de Janeiro: CLBR, 1824. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 29 dez. 2013.

_____. **Decreto-Lei nº 4244, de 09 de abril de 1942.** Lei Orgânica do Ensino Secundário. Brasília: DOU, 1942. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 11 abr. 2016.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: DOU, 1996. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 11 jun. 2017.

_____. **Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968.** Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Brasília: DOU, 1968. Disponível em: <<http://presrepublica.jusbrasil.com.br>>. Acesso em: 05 jul. 2016.

_____. **Lei nº 11.096, de 13 de janeiro 2005.** Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. Brasília: DOU, 2005. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 05 jul. 2016.

_____. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília: DOU, 2014. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 05 jul. 2016.

_____. Ministério da Educação. **Portaria Normativa Nº 10, de 30 de abril de 2010.** Dispõe sobre procedimentos para inscrição e contratação de financiamento estudantil a ser concedido pelo Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES). Brasília: MEC, 2010. Disponível em: <http://sisfiesportal.mec.gov.br/arquivos/portaria_normativa_n10_30042010.pdf>. Acesso em: 28 mar. 2017.

_____. **Fundo de Financiamento ao Estudante de Ensino Superior – FIES.** Disponível em: <<http://fiessелеcao.mec.gov.br/?pagina=faq#conhecendo>>. Acesso em: 7 jun. 2017.

_____. Ministério da Educação. **Fundo de Financiamento ao Estudante de Ensino Superior - FIES.** Brasília: MEC, 1999. Disponível em: <www.portal.mec.gov.br>. Acesso em: 11 abr. 2016.

_____. Ministério da Educação. **Lei nº 10.072, de 9 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília: MEC, 2001. Disponível em: <www.portal.mec.gov.br>. Acesso em: 05 jun. 2016.

_____. **Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007.** Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. Brasília: DOU, 2007. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 20 jul. 2016.

_____. Presidência da República, Câmara da Reforma do Estado. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado**. Brasília, 1995. Disponível em: <<http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/publicacoes-oficiais/catalogo/fhc/plano-diretor-da-reforma-do-aparelho-do-estado-1995.pdf/view>>. Acesso em: 29 jan. 2017.

_____. **Proposta de Emenda à Constituição nº 241**. Brasília, 2016. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1468431&filename=PEC241/2016>. Acesso em: 24 nov. 2016.

_____. **Instituto de Pesquisa de Relações Internacionais. As 15 maiores economias do Mundo**. Brasília, 2017. Disponível em: <<http://www.funag.gov.br/ipri/index.php/indicadores/47-estatisticas/94-as-15-maiores-economias-do-mundo-em-pib-e-pib-ppp>>. Acesso: 15 jun. 2017.

_____. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP/MEC**. Sinopse estatística da educação superior censo 2001. Disponível em: <<http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>>. Acesso em: 20 jun. 2017.

_____. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP/MEC**. Sinopse estatística da educação superior censo 2010. Disponível em: <<http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>>. Acesso em: 20 jun. 2017.

_____. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP/MEC**. Índice Geral de Cursos (IGC). Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/indice-geral-de-cursos-igc->>. Acesso em: 20 dez. 2017.

_____. **Ministério da Transparência e Controladoria-Geral da União-CGU**. Controladoria conclui relatório sobre o ProUni. Disponível em: <<http://www.cgu.gov.br/noticias/2015/05/controladoria-conclui-relatorio-sobre-o-prouni>>. Acesso em: 02 jan. 2018.

_____. **Medida Provisória Nº 785, de 6 junho de 2017**. Altera a Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001, a Lei Complementar nº 129, de 8 de janeiro de 2009, a Medida Provisória nº 2.156-5, de 24 de agosto de 2001, a Medida Provisória nº 2.157-5, de 24 de agosto de 2001, a Lei nº 7.827, de 27 de setembro de 1989, a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a Lei nº 8.958, de 20 de dezembro de 1994, e dá outras providências. Brasília, 6 jun. 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/Mpv/mpv785.htm>. Acesso em: 25 jun. 2017.

_____. **Diretoria de Estudos Educacionais-DIRED**. Relatório do 1º Ciclo de Monitoramento das Metas do PNE: biênio 2014-2016. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485745/RELAT%C3%93RIO+DO+PRIMEIRO+CICLO+DE+MONITORAMENTO+DAS+METAS+DO+PNE+-+BI%C3%8ANIO+2014-2016/0dc50e21-3a60-444b-b7f6-1f16b8e5591f?version=1.1>>. Acesso em: 02 jan. 2018.

_____. **Decreto-Lei nº 6.094, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Brasília: DOU, 2007 Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm>. Acesso em: 11 abr. 2017.

CASTRO, Fernando. **Beto Richa sanciona lei que altera previdência dos servidores do Paraná**. Disponível em: <<http://g1.globo.com/pr/parana/noticia/2015/04/beto-richa-sanciona-lei-que-altera-previdencia-dos-servidores-do-parana.html>>. Acesso em: 25 out. 2017.

CHEROBINI, Demétrio. **Teoria do capital, transição socialista e educação na obra de István Mészáros**: estudo introdutório. Tese. (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

COMISIÓN ECONÓMICA PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE. **Transformación productiva con equidade**: la tarea prioritaria del desarrollo de América Latina y el Caribe em los años noventa. Santiago de Chile, 1996. Disponível em: <<https://www.cepal.org/es/publicaciones/2102-transformacion-productiva-equidad-la-tarea-prioritaria-desarrollo-america-latina>>. Acesso em: 13 mar. 2017.

CORRÊA, Marcello. **Brasil é o 10º país mais desigual do mundo**. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/economia/brasil-o-10-pais-mais-desigual-do-mundo-21094828>>. Acesso em: 10 jun. 2017.

CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade temporã**: o ensino superior, da Colônia à Era Vargas. São Paulo: Unesp, 2007.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Educação no Brasil: 10 anos pós-LDB. In: BITTAR, Marluce. OLIVEIRA, João Ferreira de. MOROINI, Marília. **Educação no Brasil: 10 anos pós-LDB**. 24.ed. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008. p.19-38.

DORIGÃO, Antônio Marcos. **Darcy Ribeiro e a reforma da universidade**: autonomia, intencionalidade e desenvolvimento. 2015. Tese (Doutorado em História da Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2015.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Reforma do Estado e as Políticas para a Educação Superior no Brasil nos anos 90**. Educ. Soc., Campinas, v. 23, n. 80, p. 234-252, set. 2002. Disponível: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12931.pdf>>. Acesso em 20 mar. 2017.

EVANGELISTA, O. Apontamentos para o Trabalho com Documentos de Política Educacional. In: ARAÚJO, R. M. de L. RODRIGUES, D. S. **A Pesquisa em Trabalho, Educação e Políticas Educacionais**. Campinas: Alínea, 2012. p. 51-71.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. **Educar**. Curitiba: UFPR, n. 28, p. 17-36, 2006.

_____. **Universidade & poder**: análise crítica/fundamentos históricos: 1930-45. Rio de Janeiro: Achiamé, 1980.

FEIJÓ, José Roberto de Oliveira. **Economia do conhecimento e educação**: a fabricação do sujeito microempresa como modo de existência. Tese (doutorado em educação) - Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2016.

FERNANDES, Oliveira Lima Fernandes. **O projeto de universidade no Brasil**: a reforma universitária de 1968. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2014.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Os empresários e a política educacional**: como o proclamado direito à educação de qualidade é negado na prática pelos reformadores empresariais. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 6, n. 1, p. 48-59, jun. 2014.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 46, p. 235-274, jan.-abr. 2011. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n46/v16n46a13.pdf>>. Acesso em 20 de ago, 2017.

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA. **Diário Oficial do Estado do Paraná nº275**. Curitiba, PR, 30 Jan. 1970. Disponível em: <<http://www.uel.br/gabinete/portal/pages/arquivos/Legislacao/Decreto%2018110%20-%20Cria%20a%20UEL.pdf>>. Acesso em: 25 set. 2017.

_____. **Plano de Ação da Universidade Estadual de Londrina**: 1978-1982. Londrina, 1979.

GIDDENS, Antony. **A Terceira Via**: reflexões sobre o impasse político atual e o futuro da social-democracia. 4ª tiragem. Rio de Janeiro: Record, 2001.

GODOY, Arlida Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Rev. adm. empres.** São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S003475901995000200008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 19 jan. 2018.

GOERGEN, Pedro. Educação superior na perspectiva do sistema e do plano nacional de educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 895-917, jul.-set. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n112/13.pdf>>. Acesso em 20 mar. 2017.

GROPPO, L. A; MARTINS, M. F. Terceira Via e políticas educacionais: um novo mantra para a educação. **RBPAE**, v. 24, n. 2, p. 215-233, mai./ago. 2008.

IBARRA. David. O neoliberalismo na América Latina. **Revista de Economia Política**, v. 31, n. 2 (122), pp. 238-248 abril/jun. 2011.

JORNAL DO BRASIL. **Massacre de professores derruba secretário de Segurança do Paraná.** Disponível em:

<<http://www.jb.com.br/pais/noticias/2015/05/08/massacre-de-professores-derruba-secretario-de-seguranca-do-parana/>>. Acesso em: 25 out. 2017.

LAMOSA, Rodrigo de Azevedo Cruz. **Estado, classe social e educação no Brasil: uma análise crítica da hegemonia da Associação Brasileira do Agronegócio.** 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

LÉDA, Denise Bessa; MANCEBO, Deise. REUNI: heteronomia e precarização da universidade e do trabalho docente. **Revista Educação & Realidade** – Vol. 34, n. 1, p. 49-64, jan/abr. 2009.

LEFEBVRE, Henri. **Sociologia de Marx.** Rio de Janeiro: Forenseuniversitária, 1966.

LÊNIN, V.I. **O estado e a revolução: o que ensina o marxismo sobre o estado e o papel do proletariado na revolução.** São Paulo: Hucitec, 1983.

LIBÂNIO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização.** São Paulo: Cortez, 2003

MELO, Marcelo Paula de; FALLEIROS, Ialê. Reforma da aparelhagem estatal: novas estratégias de legitimação social. In: NEVES, L. M. W. **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso.** São Paulo. Xamã, 2005. p. 175-206.

MELLO, Thiago de. As políticas do governo Lerner (1995-2002) para o Ensino Superior no Paraná. In: **Memórias da greve (2001/2002).** Revista do SINDIPROL/ADUEL. ago. 2012. p.

MOREIRA, Cristiane Hoffmann. **Políticas de expansão e de regulação do ensino superior brasileiro e a otimização nas universidades federais: reverberações na UFPEL.** Tese (doutorado em educação) - Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2016.

MOTA JÚNIOR, William Pessoa da. **O Banco Mundial e a contrarreforma da Educação superior Brasileira no governo Lula da Silva (2003-2010).** 2016. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Belém, 2016.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx.** 1ª Ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NETTO, Borges Mario; LUCENA, Carlos. A luta pela instrução pública na obra de Marx e Engels. In: **Trabalho, Estado, e Educação: considerações teóricas.** (Org.) OMENA, Adriana; LIMA, Antônio Bosco de; LUCENA, Carlos. Uberlândia: Navegando Publicações, 2016. p. 55-82.

NEVES, Márcio. **Alunos com Fies pagam mensalidades mais caras diz CGU.** Disponível em: <<https://noticias.r7.com/educacao/alunos-com-fies-pagam-mensalidades-mais-caras-diz-cgu-12012018>>. Acesso em: 13 jan. 2018.

PAIVA, Rosilene Terezinha de. **O público não estatal na educação brasileira: uma política para a expansão da iniciativa privada.** 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2016.

PARANÁ. Decreto n. 18.110 de 28 de Janeiro de 1970. Cria, sob forma de

PANIAGO, Maria Cristina S. Keynesianismo, neoliberalismo e os antecedentes da 'crise' do Estado. *In*: MELO, Edivânia. PANIAGO, Maria Cristina Soares Paniago; ANDRADE, Mariana Alves. **Marx, Meszáros e o Estado.** São Paulo: Instituto Lukács. 2012. p. 59-80.

PARANÁ. Lei nº 6.034 de 06 de Novembro de 1969. Cria as Universidades Estaduais de Londrina, Maringá e Ponta Grossa e a Federação das Escolas Superiores de Curitiba. **Diário Oficial do Estado do Paraná.** Nº 209, Curitiba, Paraná, 10 nov. 1969. Disponível em: <<http://www.uel.br/gabinete/portal/pages/arquivos/Legislacao/Lei%206034%20-%20Cria%20a%20UEL.pdf>>. Acesso: 25 set. 2017.

_____. Lei n. 9.663 de 16 de Julho de 1991. Transforma em Autarquias as Fundações Estaduais que menciona e adota outras providências. **Diário Oficial do Estado do Paraná.** Nº 3555. Curitiba, Paraná, 16 jul. 1991. Disponível em: <<http://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=6444&codTipoAto=&tipoVisualizacao=compilado>>. Acesso em: 25 set. 2017.

_____. Decreto n. 2.276 de 11 de Janeiro de 1988. Isenção do pagamento de anuidade escolar aos estudantes dos cursos regulares de graduação das Universidades e Faculdades isoladas mantidas pelo Estado do Paraná. **Diário Oficial do Estado do Paraná.** Nº 2688, Curitiba, Paraná, 12 jan. 1988. Disponível em: <<http://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/listarAtosAno.do?action=exibir&codAto=46834&indice=3&totalRegistros=131&anoSpan=1988&anoSelecionado=1988&mesSelecionado=1&isPaginado=true>>. Acesso: 3 nov. 2017.

_____. Constituição do Estado do Paraná. **Diário Oficial do Estado do Paraná.** Nº 3116, Curitiba, Paraná, 5 out. 1989. Disponível em: <<http://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/listarAtosAno.do?action=exibir&codAto=9779&codItemAto=97687>>. Acesso: nov. 2017.

_____. Lei n. 11.500 de 5 de agosto de 1996. Autoriza as IES a prestarem serviços e/ou produzirem bens para terceiros, bem como repassarem aos servidores, parte da receita decorrente, conforme especifica. **Diário Oficial do estado do Paraná** Nº 4815, Curitiba, Paraná, 6 ago.1996.

Disponível em: <<http://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/listarAtosAno.do?action=exibir&codAto=3883>>. Acesso: 29 nov. 2017.

_____. Constituição do Estado do Paraná. **Ementa Constitucional** n. 21 de 2 de agosto de 2007. Altera a redação do art. 185 da Constituição Estadual do Paraná,

Curitiba, Paraná. Disponível em: <http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70436/CE_PR_EC_31.pdf?squence=11>. Acesso em: nov. 2017.

PARTIDO DO MOVIMENTO DEMOCRÁTICO BRASILEIRO; FUNDAÇÃO ULYSSES GUIMARÃES. **Uma ponte para o futuro**. Brasília, 2015. Disponível em: <http://pmdb.org.br/wp-content/uploads/2015/10/RELEASE-TEMER_A4-28.10.15-Online.pdf>. Acesso em 20 set. 2016.

_____. **Travessia Social**. Uma ponte para o futuro. Brasília, 2016. Disponível em: <http://veja.abril.com.br/complemento/pdf/TRAVESSIA%20SOCIAL%20-%20PMDB_LIVRETO_PNTE_PARA_O_FUTURO.pdf>. Acesso em 20 set. 2016.

PAULANI, Leda. **Brasil Delivery**: servidão financeira e estado de emergência econômico. São Paulo: Boitempo, 2008.

POULANTZAS, Nicos. **As classes sociais no capitalismo de hoje**. Tradução de Antônio Roberto Neiva Blundi. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Zaráz Editores, 1975. Tradução de: Les classes sociales dans le capitalisme aujourd'hui.

_____, Nicos. **O Estado, o poder, o socialismo**. Tradução de Rita Lima. Rio de Janeiro: Edição Graal, 1980. Tradução de: L'état, le pouvoir, le socialisme.

REIS, Luis Fernando. Recursos do tesouro destinados à dívida pública e ao financiamento do ensino superior no estado do Paraná: uma análise comparativa (2003-2013). In: **Autonomia universitária em debate**. 2015. p. 34-46.

_____, A greve na UEL, UEM e Unioste em 2001/2002. In: **Memórias da greve (2001/2002)**. Revista do SINDIPROL/ADUEL. ago. 2012. p.13-15.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da educação brasileira**: a organização escolar. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1981.

RISTOFF, Dilvo. Vinte e um anos de educação superior: expansão e democratização. **Cadernos do GEA**, n. 3, jan.-jun. 2013. Disponível em: <http://flacso.redelivre.org.br/files/2015/03/Caderno_GEA_N3.pdf>. Acesso em: 08 jul. 2016.

_____, Educação no Brasil - 10 anos pós-LDB: da expansão à democratização. In: BITTAR, Marluce. OLIVEIRA, João Ferreira de. MOROINI, Marília. **Educação no Brasil: 10 anos pós-LDB**. 24.ed. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008. p.41- 50.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romila Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte” em educação. **Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 6, n.19, p.37-50, set./dez. 2006. Disponível em: <<http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/dialogo?dd1=237&dd99=view>>. Acesso em: 17 de jan. 2018.

RUAS, Claudia Mara Stapani. **Grandes oligopólios da educação superior e a gestão do grupo Anhanguera Educacional (2007-2012)**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2015.

SANTOS FILHO, João Ribeiro dos. **Financiamento da educação superior privado-mercantil: incentivos públicos e financeirização de grupos educacionais**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Belém, 2016.

SAVIANI, Dermeval. A expansão do ensino superior no Brasil: mudanças e continuidades. **Poiesis Pedagógica**, v. 8, n. 2, p. 4-17, abr. 2010. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/poiesis/article/view/14035/8876>>. Acesso em: 19 jan. 2017. doi: <https://doi.org/10.5216/rpp.v8i2.14035>.

_____. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política**. 41 ed. Revista. Autores associados. Campinas, 2009.

SCHUELER, Alessandra F. Martinez de. Crianças e escolas na passagem do Império para a República. **Revista Brasileira de história**. v. 19, n. 37, p. 59-84, 1999. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-01881999000100004>>. Acesso em: 08 jun. 2016.

SEVERINO, Antônio Joaquim. O ensino superior brasileiro: novas configurações e velhos desafios. **Educar**, Curitiba, n. 31, p. 73–89, 2008. Editora UFPR 73. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n31/n31a06>>. Acesso em: 03 jan. 2018.

SGUISSARDI, Valdemar. **Educação superior: velhos e novos desafios**. São Paulo: Xamã, 2000.

SILVA, Carmen Luiza da. **Plano nacional de educação - PNE 2014/2024: evidências da conciliação política**. 2014. Tese (doutorado em educação) – Universidade Tuiuti Do Paraná, Curitiba, 2014.

SILVA, Guaracy. **O ensino superior na tramitação do plano nacional de educação – 2014 - 2024**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2015.

SILVA, Joaquim Carvalho da. **Peroba-Rosa: memórias UEL 25 anos**. Londrina: Ed. da UEL, 1996.

SILVA, Maria Abádia da. **Intervenção e consentimento a política educacional do Banco Mundial**. São Paulo: Fapesp, 2002.

TIMES HIGHER EDUCATION. **World University Rankings Latin America University Rankings 2017**. Disponível em: <https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/2017/latin-america-university-rankings#!/page/0/length/-1/sort_by/rank/sort_order/asc/cols/stats>. Acesso em: nov. 2017.

TRIVIÑOS, A.N.S. **Introdução a pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo, SP: Atlas, 1987.

UNESCO. **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: 20 fev. 2017.

_____. **Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI:** visão e ação-1998. Paris, França, 1998. Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-a-Educa%C3%A7%C3%A3o/declaracao-mundial-sobre-educacao-superior-no-seculo-xxi-visao-e-acao.html>>. Acesso em: 20 fev. 2017.

_____. **La interacción entre democracia y desarrollo.** 2003. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001323/132343s.pdf>>. Acesso em: 14 jan. 2018.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA. **Relatório da Administração:** 1990-1994. Londrina, 1994.

_____. Pró-Reitoria de Planejamento-PROPLAN. **UEL em dados.** 2017. Disponível em: <http://www.uel.br/proplan/portal/pages/arquivos/uel_em_dados/UEL_EM_DADOS_2017.pdf>. Acesso em: out. 2017.

_____. **Pronunciamento da Reitora à Imprensa.** JORDÃO, Berenice Quinzani. Londrina, 2017.

_____. **Museu de Ciência e Tecnologia de Londrina.** Disponível em: <<http://www.uel.br/cce/mct/portal/>>. Acesso: 17 nov. 2017.

VALENTE, Ivan. ROMANO, Roberto. PNE: Plano Nacional de Educação ou carta de intenção? **Educ. Soc.** 2002, vol.23, n.80, pp.96-107.

WORLD BANK. 2017. **Um Ajuste Justo:** análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil: Volume I: síntese (Portuguese). Washington, D.C.: World Bank. Disponível em: <<http://documents.worldbank.org/curated/en/884871511196609355/pdf/121480-REVISED-PORTUGUESE-Brazil-Public-Expenditure-Review-Overview-Portuguese-Final-revised.pdf>>. Acesso em: nov. 2017

Fonte das fotos:

Foto 1 - Em greve, professores do PR fazem protesto por feridos em confronto. Disponível em: < <http://g1.globo.com/pr/parana/noticia/2015/05/professores-em-greve-no-pr-fazem-passeata-para-demonstrar-indignacao.html>>. Acesso em: 01 dez. 2017.

Foto 2 - Professores e policiais entram em confronto no Paraná. Disponível em: <<https://colunadiamante.blogspot.com.br/2015/04/professores-e-policiais-entram-em.html>>. Acesso em: 03 dez. 2017.

Foto 3 – Ato de professores termina com mais de 200 pessoas feridas no Paraná Disponível em: <http://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/2015-05-05/em-dia-de-manifestacao-professores-do-parana-decidem-continuar-greve.html>>. Acesso em 03 dez. 2017

Foto 4 - Manifestantes protestavam contra a aprovação de um projeto de lei que altera a previdência estadual.

Disponível em: <<https://veja.abril.com.br/brasil/confronto-entre-professores-e-pm-fere-cerca-de-200-em-curitiba/>>. Acesso em: 01 dez. 2017.

Foto 5 - Manifestantes protestavam contra a aprovação de um projeto de lei que altera a previdência estadual.

Disponível em: <<https://veja.abril.com.br/brasil/confronto-entre-professores-e-pm-fere-cerca-de-200-em-curitiba/>>. Acesso em: 01 dez. 2017.

Foto 6 - Manifestantes protestavam contra a aprovação de um projeto de lei que altera a previdência estadual.

Disponível em: <<https://veja.abril.com.br/brasil/confronto-entre-professores-e-pm-fere-cerca-de-200-em-curitiba/>>. Acesso em: 01 dez. 2017.

Foto 7 - FOTOS: Imagens do dia 29 de abril de 2015. Disponível em: <<http://g1.globo.com/fotos/fotos/2015/04/fotos-imagens-do-dia-29-de-abril-de-2015.html#F1616583>>. Acesso em: 01 dez. 2017.

Foto 8 - PR: violência policial contra professores repercute no mundo. Disponível em: <<https://www.terra.com.br/noticias/brasil/protesto-em-curitiba-repercute-na-midia-internacional,757999c7c5b0d410VgnCLD200000b2bf46d0RCRD.html>>.

Acesso em: 2 dez. 2017.

Foto 9 – Professores e polícia entram em confronto durante votação na Alep.

Disponível em: <http://g1.globo.com/pr/parana/noticia/2015/04/professores-entram-em-confronto-com-pm-durante-votacao-na-alep.html>>. Acesso em: 01. dez. 2017.

Foto 10 - Manifestantes protestavam contra a aprovação de um projeto de lei que altera a previdência estadual.

Disponível em: <<https://veja.abril.com.br/brasil/confronto-entre-professores-e-pm-fere-cerca-de-200-em-curitiba/>>. Acesso em: 01 dez. 2017.

Foto 11- Manifestantes protestavam contra a aprovação de um projeto de lei que altera a previdência estadual.

Disponível em: <<https://veja.abril.com.br/brasil/confronto-entre-professores-e-pm-fere-cerca-de-200-em-curitiba/>>. Acesso em: 01 dez. 2017.

Foto 12- Manifestantes protestavam contra a aprovação de um projeto de lei que altera a previdência estadual.

Disponível em: <<https://veja.abril.com.br/brasil/confronto-entre-professores-e-pm-fere-cerca-de-200-em-curitiba/>>. Acesso em: 01 dez. 2017.

Foto 13 – PR: violência policial contra professores repercute no mundo. Disponível em: < <https://www.terra.com.br/noticias/brasil/protesto-em-curitiba-repercute-na-midia-internacional,757999c7c5b0d410VgnCLD200000b2bf46d0RCRD.html>>. Acesso em: 2 dez. 2017.

Foto 14 - FOTOS: Imagens do dia 29 de abril de 2015. Disponível em: < <http://g1.globo.com/fotos/fotos/2015/04/fotos-imagens-do-dia-29-de-abril-de-2015.html#F1616583>>. Acesso em: 01 dez. 2017.

Foto 15 - FENTAC/CUT repudia ação truculenta da PM do Paraná contra professores. Disponível em: <<http://fentac.org.br/noticia/1657/fentac-cut-repudia-acao-truculenta-da-pm-do-parana-contra-professores#.WmaooLynHIU>>. Acesso em: 03 dez. 2017.

Foto 16 - PR: violência policial contra professores repercute no mundo. Disponível em: < <https://www.terra.com.br/noticias/brasil/protesto-em-curitiba-repercute-na-midia-internacional,757999c7c5b0d410VgnCLD200000b2bf46d0RCRD.html>>. Acesso em: 2 dez. 2017.

Foto 17 - PR: violência policial contra professores repercute no mundo. Disponível em: < <https://www.terra.com.br/noticias/brasil/protesto-em-curitiba-repercute-na-midia-internacional,757999c7c5b0d410VgnCLD200000b2bf46d0RCRD.html>>. Acesso em: 2 dez. 2017.

Foto 18 - FOTOS: Imagens do dia 29 de abril de 2015. Disponível em: < <http://g1.globo.com/fotos/fotos/2015/04/fotos-imagens-do-dia-29-de-abril-de-2015.html#F1616583>>. Acesso em: 01 dez. 2017.

Foto 19 - Governo tucano promove massacre de professores e estudantes em Curitiba. Disponível em: <<http://www.jb.com.br/opinioao/noticias/2015/04/29/governo-tucano-promove-massacre-de-professores-e-estudantes-em-curitiba/>>. Acesso em: 2 dez. 2017.

Foto 20- PR: violência policial contra professores repercute no mundo. Disponível em: < <https://www.terra.com.br/noticias/brasil/protesto-em-curitiba-repercute-na-midia-internacional,757999c7c5b0d410VgnCLD200000b2bf46d0RCRD.html>>. Acesso em: 2 dez. 2017.