

VALQUIRIA ALLIS NANTES

**EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR EM MATO
GROSSO DO SUL E A AMPLIAÇÃO DO ACESSO AO
ENSINO SUPERIOR NOTURNO – 1990 a 2006**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Educação

Orientador (a): Mariluce Bittar

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
Campo Grande - MS
Março - 2010**

**EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR EM MATO
GROSSO DO SUL E A AMPLIAÇÃO DO ACESSO AO
ENSINO SUPERIOR NOTURNO – 1990 a 2006**

VALQUIRIA ALLIS NANTES

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dra Mariluce Bittar (Orientadora- UCDB)

Prof. Dr. João Ferreira de Oliveira (UFG)

Prof. Dra Regina Tereza Cestari de Oliveira (UCDB)

AGRADECIMENTOS

No decorrer da realização desta pesquisa muitas pessoas tiveram participação importante, o que de certo modo me faz afirmar que a própria Dissertação é, também, decorrente do apoio e incentivo que me proporcionaram.

Aos meus primeiros mestres, minha mãe, Marlene Camargo Allis e meu pai Paulo Rubens Parlagreco, que com todo o amor e compreensão estiveram comigo nos momentos difíceis e nos de realização.

À minha orientadora e amiga Mariluce Bittar pessoa que tenho em alta estima e que durante essa caminhada muito me ensinou e apoiou, conquistando o meu carinho e admiração.

À minha amiga querida, Suzanir Fernanda Maia, pela sua amizade e seu companheirismo inigualável, sempre ao meu lado me ensinando coisas e compartilhando risos!

Aos amigos Otávio Cavallini Ribeiro, Thiago Passos, Ana Lúcia Franco, Aline Beatriz Souza Melo, Lucélia Gonçalves Cavalcante, Andrezza Moraes Paz, Yoan Erbibo, Carina Elizabeth Maciel de Almeida, Marcos Zorzal, Walter Tamerão, Arlene Gonçalves, Eliane Ferronato, Maria Cleide Lima, Crisina Oliveira, Heitor Neiva, Erica Wever, Mario Morin, João Paulo Zanela, Tânia Redivo.

Aos professores João Ferreira de Oliveira e Regina Tereza Cestari de Oliveira pelas contribuições e pela interlocução nesta pesquisa.

Aos professores Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB.

NANTES, Valquiria Allis. Expansão da educação superior em Mato Grosso do Sul e a ampliação do acesso ao ensino noturno – 1990 a 2006. Campo Grande, 2010. 110p. Dissertação (Mestrado) Universidade Católica Dom Bosco.

RESUMO

Esta Dissertação está vinculada à Linha de Pesquisa Políticas Públicas, Gestão da Escola e Formação Docente, do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB, mais precisamente às pesquisas do Grupo de Estudos e Pesquisas Políticas de Educação Superior (GEPPEs). Apresenta como objeto de pesquisa a análise da expansão da educação superior em Mato Grosso do Sul e ampliação do acesso à educação superior no período de 1990 a 2006. A fim de atingir tal propósito, foram definidos os seguintes objetivos específicos: a) analisar os fatores históricos que influenciaram a expansão do ensino superior noturno em Mato Grosso do Sul; b) identificar as características da expansão da educação superior noturna nesse estado no período em questão. A pesquisa foi desenvolvida por meio de análise documental e bibliográfica relacionada ao tema, matérias jornalísticas de imprensa local e nacional e análise de dados do Censo da Educação Superior do MEC/INEP e do IBGE. Os resultados indicaram que a implementação de políticas de inspiração neoliberal no Brasil acarretou profundas mudanças no cenário político e econômico no país. A expansão do ensino superior noturno em Mato Grosso do Sul, nessa lógica, ampliou o acesso a esse nível de ensino propiciado em grande parte pela expansão das IES privadas, acompanhando o movimento e as tendências da expansão ocorrida no Brasil, em decorrência das reformas da década de 1990. Em Mato Grosso do Sul o maior número de ingressantes por vestibular no período abarcado nesta pesquisa (1990 - 2006) foi nos cursos noturnos, indicando que houve ampliação desse turno, porém é nas ciências humanas que se concentra o maior número de cursos. Nesse sentido, o ensino noturno é um meio de ampliação do acesso à educação superior, mas apenas em determinadas áreas do conhecimento, especialmente em cursos que não dependem tanto da utilização da estrutura física da instituição, como os laboratórios, assim, possuem mensalidades mais acessíveis. Conclui-se que mesmo com os avanços ocorridos entre 1990 e 2006 na ampliação do acesso à educação superior, ainda há a necessidade de maior investimento por parte do Estado para que em todo o país a educação superior seja democrática, pública e gratuita e possa se transformar em políticas públicas de fato.

Palavras-chave: Políticas de Educação Superior; Expansão; Acesso; Ensino Noturno.

NANTES, Valquiria Allis. Higher Education Expansion in Mato Grosso do Sul and the increase on access to nocturnal education - 1990 to 2006. Campo Grande, 2010. 110p. Paper (Master's) Universidade Católica Dom Bosco.

ABSTRACT

This dissertation is related on Research Line of Public Politics, School Management and Professor Formation, from Post-Graduate Program on Education at UCDB, most necessarily to researches from Studies Group and Politics Researches of Higher Education (GEPPEs in Portuguese). This dissertation presents as research object the analysis of expansion on Higher Education in Mato Grosso do Sul and the increase of access on Higher Education through 1990 to 1996. In order to reach this result, it had been defined the following specific objectives: a) analysis of historical factors that has influenced the expansion of nocturnal Higher Education in Mato Grosso do Sul; b) identify the expansion characteristics of nocturnal Higher Education in this state at that time. The research had been developed through documental and bibliographical analysis related to the theme, journalistic works from local and national press and data analysis of Higher Education Census from MEC/INEP and from IBGE. The results had indicated that the implementation of neoliberal inspiring politics in Brazil had caused deep changes in the political and economic scenery of the country. The expansion of nocturnal Higher Education in Mato Grosso do Sul, in this way, has extended the access to this level of education propitiated in most part by expansion of private IES, following the movement and tendencies occurred in Brazil, as result of reforms in the 1990 decade. In Mato Grosso do Sul the higher number of incoming students by entrance examination at the period studied by this research (1990 – 2006) has been on the nocturnal courses, indicating that it has had an increase on the night period, however it is on the Human Sciences that has been concentrated the higher number of courses. In this point of view, nocturnal education has been a way of extension to Higher Education access, but only on determining areas of knowledge, especially on courses that don't depend much on the physical structural use of the institution. It is concluded that even with the advances occurred between 1990 and 2006 with the extension of access to Higher Education, there is still need of more investment from the State for that in all of the country Higher Education can be democratic, public, free and become public politics in fact.

Key Words: Higher Education Politics; Expansion; Access; Nocturnal Education

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – O Estado de Mato Grosso – 1930.....	64
--	----

LISTA DE TABELAS E QUADROS

Tabela 1 - Matrículas na Educação Superior no Brasil - 2001 a 2007.....	52
Tabela 2 – Instituições de Educação Superior no Brasil e no Centro-Oeste – 1991 a 2006	54
Tabela 3 – Vagas Oferecidas, Candidatos e Ingressos na Graduação Presencial por Categoria Administrativa no Brasil - 1991 a 2006.....	56
Quadro 1 - Instituições de Educação Superior no Sul de Mato Grosso e a Integração de Institutos Isolados – 1961 a 1976	72
Tabela 4 - Instituições de Educação Superior no Centro-Oeste e em Mato Grosso do Sul – 1991 a 2006.....	78
Tabela 5 - Cursos de Graduação Presenciais Segundo Localização Capital/Interior e Categoria Administrativa em Mato Grosso do Sul – 2006	80
Tabela 6 - Cursos de Graduação Presenciais em Mato Grosso do Sul – 1991 a 2006	88
Tabela 7 - Relação entre Vagas, Inscritos e Ingressos nas Universidades de Mato Grosso do Sul – 1991 a 2006.....	89
Tabela 8 - Relação entre Vagas, Inscritos e Ingressos nos Centros Universitários, Faculdades, Faculdades Integradas e Escolas e Institutos Superiores de Mato Grosso do Sul – 1991 a 2006	90
Tabela 9 - Matrículas na Educação Superior em Mato Grosso do Sul por Organização Acadêmica.....	96
Tabela 10 - Matrículas por Áreas Gerais do Conhecimento e Turno em Mato Grosso do Sul – 1991 a 2006	98

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Número de Universidades Privadas e Centros Universitários no Brasil – 1997 a 2006	49
Gráfico 2 - Estimativas da População Brasileira de 18 a 24 anos – 2001 a 2010	51
Gráfico 3 - Matrículas na Educação Superior no Brasil e Projeção para a Meta do PNE – 2001 a 2010.....	52
Gráfico 4 - Evolução Percentual das Instituições de Educação Superior por Categoria Administrativa no Brasil – 1991 a 2006	55
Gráfico 5 - Evolução Percentual da Demanda nas IES Públicas no Brasil – 1991 a 2006	57
Gráfico 6 - Evolução Percentual da Demanda nas IES Privadas no Brasil – 1991 a 2006	58
Gráfico 7 - Matrículas na Educação Superior em Mato Grosso - 1966	67
Gráfico 8 - Evolução das Instituições de Educação Superior em Mato Grosso do Sul – 1991 a 2006	74
Gráfico 9- Matrículas nas Instituições de Educação Superior por Turno no Brasil - 2006	86
Gráfico 10 - Instituições de Educação Superior por Organização Acadêmica em Mato Grosso do Sul - 2006.....	87
Gráfico 11 – Vagas, Inscritos e Ingressos nas Instituições de Educação Superior Públicas em Mato Grosso do Sul – 1991 a 2006.....	91
Gráfico 12 - Vagas, Inscritos e Ingressos nas Instituições de Educação Superior Privadas em Mato Grosso do Sul – 1991 a 2006	92
Gráfico 13 - Vagas, Inscritos e Ingressos na Educação Superior Mato Grosso do Sul – 1991 a 2006	93
Gráfico 14 – Evolução Percentual de Matrículas nas Instituições de Educação Superior em Mato Grosso do Sul por Turno – 1991 a 2006	95

Gráfico 15 – Matrículas nos Cursos de Graduação Presencial em Mato Grosso do Sul por Categoria Administrativa e Turno – 1991 a 2006 96

LISTA DE SIGLAS

AID – Agência Internacional de Desenvolvimento
AMGI – Agência Multilateral de Garantias de Investimento
BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD – Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento
BM – Banco Mundial
CCDI – Centro Internacional para Conciliação de Divergência nos Investimentos
CDES – Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social
CESUP – Centro de Ensino Superior Professor Plínio Mendes dos Santos
CEUA – Centro Universitário de Aquidauana
CEUC – Centro Universitário de Corumbá
CEUD – Centro Universitário de Dourados
CEUL – Centro Universitário de Três Lagoas
CEUR – Centro Universitário de Rondonópolis
CFI – Corporação Financeira Internacional
CO – Centro-Oeste
CPI – Comissão Parlamentar de Inquérito
FACECA – Faculdade de Ciências Econômicas, Contábeis e Administração
FADAFI – Faculdade Dom Aquino de Filosofia Ciências e Letras
FADIR – Faculdade de Direito de Campo Grande
FASSO – Faculdade de Serviço Social
FIC – Faculdade de Campo Grande
FIES – Programa de Financiamento Estudantil
FMI – Fundo Monetário Internacional
FPF – Fundo Público Federal
FUCMT – Faculdades Unidas Católicas de Mato Grosso
GEPPEs – Grupo de Estudos e Pesquisas Políticas de Educação Superior
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDH – Índice de Desenvolvimento Humano
IES – Instituições de Educação Superior
IETS – Instituto de Estudos do Trabalho e Sociedade
IFES – Instituições Federais de Educação Superior
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB – Lei de Diretrizes e Bases
MEC – Ministério da Educação
MS – Mato Grosso do Sul
MSMT – Missão Salesiana de Mato Grosso
MT – Mato Grosso
OCDE – Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OMC – Organização Mundial do Comércio
ONGs – Organizações Não Governamentais

ONU – Organização das Nações Unidas
PEA – População Economicamente Ativa
PIB – Produto Interno Bruto
PNE – Plano Nacional de Educação
PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PSD – Partido Social Democrático
PTB – Partido Trabalhista Brasileiro
SEMESP – Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos de Ensino Superior no Estado de São Paulo
SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SOCIGRAN – Sociedade Civil de Educação da Grande Dourados
UCDB – Universidade Católica Dom Bosco
UDN – União Democrática Nacional
UEMS – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
UEMT – Universidade Estadual de Mato Grosso
UFG – Universidade Federal de Goiás
UFGD – Universidade Federal da Grande Dourados
UFMS – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UFMT – Universidade Federal de Mato Grosso
UNAES – Centro Universitário de Campo Grande
UNIDERP – Universidade para o Desenvolvimento do Estado e da Região do Pantanal
UNIGRAN – Centro Universitário da Grande Dourados

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
CAPÍTULO I.....	19
O NEOLIBERALISMO E A EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA – 1990 a 2006	19
1.1 O Estado, o neoliberalismo e as políticas educacionais.....	20
1.2 Panorama histórico e econômico brasileiro e a adoção das políticas de inspiração neoliberal - 1990 a 2006	34
1.3 A configuração da educação superior brasileira a partir da década de 1990 .	42
CAPÍTULO II.....	62
A EDUCAÇÃO SUPERIOR EM MATO GROSSO DO SUL.....	62
2.1 Educação superior em Mato Grosso: dos anos 1930 à divisão do estado.....	62
2.2 Características sócio-econômicas de Mato Grosso do Sul.....	69
2.3 Educação superior em Mato Grosso do Sul: características da evolução	71
2.4 O ensino superior noturno	80
2.5 A expansão e o perfil do ensino superior noturno em Mato Grosso do Sul... 86	
2.5.1 A demanda por educação superior em Mato Grosso do Sul – 1991 a 2006	88
2.5.2 As matrículas na educação superior em Mato Grosso do Sul.....	94
CONSIDERAÇÕES FINAIS	102
REFERÊNCIAS	106

INTRODUÇÃO

Embora existam significativas pesquisas e com diversas abordagens sobre o ensino superior em Mato Grosso do Sul, é possível detectar lacunas no que diz respeito a educação superior noturna, especificamente sobre a expansão e democratização desse turno no estado frente a adoção de políticas neoliberais. É preciso incorporar novas realidades correspondentes a este nível de ensino aos estudos existentes, e é com tal intenção que se realizou esta pesquisa.

A preocupação em analisar a expansão do ensino noturno é decorrente do grande número de cursos ofertado nesse turno nas Instituições de Educação Superior (IES) de Mato Grosso do Sul, seja nas instituições privadas, seja nas públicas. Nessa perspectiva, a preocupação relacionada ao ensino noturno também vem desde a atuação da autora como pesquisadora no Programa de Iniciação Científica durante o curso de graduação em História na UCDB. Após o ingresso no Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação da mesma Universidade, esta pesquisa passou a fazer parte dos trabalhos desenvolvidos no âmbito do Grupo de Estudos e Pesquisas Políticas de Educação Superior (GEPPEs)¹.

Esta Dissertação de Mestrado apresenta, pois, como objetivo geral, analisar o processo de expansão da educação superior do turno noturno, em Mato Grosso do Sul, sob a influência das políticas de inspiração neoliberal (no período de 1990 a 2006), contexto esse que gera mudanças no âmbito das políticas sociais e, por conseguinte nas políticas educacionais.

¹ Grupo de Pesquisa vinculado ao Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação, pela Linha 1: Políticas Educacionais, Gestão da Escola e Formação Docente, criado em 1999 e cadastrado no Diretório dos Grupos de Pesquisa do CNPq.

As mudanças na forma de produção do capitalismo ocorriam na Europa e na América do Norte frente aos primeiros sinais de crise do capital e do Estado de Bem-Estar na década de 1970. Com a finalidade de encontrar saídas para a crise, economistas formularam propostas ao desenvolvimento econômico que se opunham ao Estado assistencialista, uma vez que consideravam que os gastos, no âmbito do Estado de Bem-Estar eram demasiadamente onerosos ao bolso estatal. As soluções para a crise têm como base uma nova forma de expansão do capital, que modifica a função do Estado quanto a sua preeminência na economia e privilegia o mercado como regulador do capital.

Na medida em que esse arcabouço teórico, chamado de neoliberalismo, foi sendo adotado pelos países desenvolvidos e em desenvolvimento, as políticas sociais, a partir da década de 1970, sofreram bruscas mudanças.

A influência do neoliberalismo no Brasil iniciada na década de 1980 se intensificou a partir da década de 1990, com a eleição de Fernando Collor de Mello (1990-1992). O então presidente abriu as portas do país ao mercado internacional, assim como solidificou acordos com organizações internacionais, que também se constituíram como “corrente condutora” de políticas neoliberais no país, seja por meio indireto, como acordos econômicos, seja por meio direto, como as propostas e orientações dessas organizações para o desenvolvimento social.

No governo de Fernando Collor o Estado foi tido como “em crise”, de acordo com as políticas neoliberais, privatizou órgãos públicos e empresas estatais, como uma das medidas para a superação da crise, assim como demitiu funcionários, reduziu as barreiras de importação, atacou sindicatos etc. Com as sucessivas denúncias de corrupção, a falta de sucesso dos Planos Collor I e II, o movimento da população civil entre outros fatores, fizeram com que o presidente fosse afastado do cargo por um processo de *impeachment* inédito no Brasil.

Mesmo com a saída de Collor da presidência a ideologia neoliberal teve continuidade nas políticas econômicas e sociais do Brasil nos governos seguintes, tendo em vista que as medidas neoliberais têm sido uma tendência de nível internacional nos países capitalistas.

Sobre o desenvolvimento da concepção neoliberal, inferimos que esta envolve condições e efeitos que não se concretizam historicamente da mesma maneira nos países nos quais exerce influência. Nessa concepção destacamos que o processo de disseminação

da concepção neoliberal no Brasil ocorreu, como ainda ocorre, de forma distinta de países da Europa e da América do Norte, por exemplo.

As políticas econômicas impulsionadas pelo neoliberalismo favorecem os interesses individuais e privados sobre os interesses da coletividade, configurando o caráter anti-social da política econômica. Saviani afirmou que “para contrabalancear esses efeitos é que se produz, no âmbito do Estado, a política social, abrangendo ações nas áreas da saúde, previdência e assistência social, cultura, comunicações e educação” (2004, p. 1-2), sendo o aspecto educacional de interesse particular nesta pesquisa.

A partir da década de 1990 a educação brasileira passou por reformas, e entre outros resultados, assumiu a “perspectiva de mercadoria ou serviço que se compra, e não de um direito universal, o que leva a tornar-se competitiva, fragmentada, dualizada e seletiva social e culturalmente” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2008, p. 116-117). Pois o neoliberalismo precisa “[...] em primeiro lugar, ainda que não unicamente – despolitizar a educação, dando-lhe um novo significado como mercadoria para garantir, assim, o triunfo de suas estratégias mercantilizantes e o necessário consenso em torno delas” (GENTILLI, 1995, p. 244-245)

Nessa mesma lógica, na educação superior desencadeou-se um amplo processo de expansão de IES, cursos e matrículas no Brasil. Em todo o país essa expansão tem apresentado desequilíbrio entre as instituições públicas e privadas, sendo que em termos quantitativos, a iniciativa privada é majoritária. As mudanças na educação superior apresentam um universo contraditório em torno da democratização, pois ao mesmo tempo em que as IES públicas têm expandido, essa expansão não é suficiente para atender a demanda, e enquanto a iniciativa privada açambarca a maior parte da demanda, acaba por colaborar no processo de democratização, porém isso ocorre na lógica do mercado e não possibilita o acesso das pessoas menos favorecidas economicamente e que desejam ou precisam cursar o nível superior. Nesse processo contraditório não se pode esquecer que a expansão da educação superior também ocorreu por meio da demanda de diversos setores da sociedade, e que a lógica neoliberal não se “infiltrou” na política educacional do Brasil, mas, foi adotada pelo Estado brasileiro por meio da política de governos condizentes com essa lógica que se intensificava nos países capitalistas, sobretudo nos mais avançados.

Com a adoção de políticas neoliberais o Estado acaba passando parte de sua obrigatoriedade no oferecimento do ensino superior público e gratuito para o mercado.

Ainda sob essa ótica o Estado apóia a efetivação dessa medida mercadológica da educação quando oferece bolsas de estudo às IES privadas ao invés de expandir o próprio sistema público. Quando o Estado diminui os investimentos em políticas públicas sociais ele se distancia do objetivo de se formar uma sociedade mais justa e democrática, pelo contrário, se aproxima do conceito de democracia neoliberal, em que “a democracia é tida, apenas, como método, ou melhor, como meio de garantir a liberdade econômica. Trata-se portanto, de democracia restrita e sem finalidades coletivas e sociais de construção de uma sociedade mais justa, humana e solidária” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2008, p. 101)

O ensino superior noturno nesse contexto, respaldado nas políticas educacionais, passa por processo de expansão desde os anos 1990. Esse turno se apresenta como uma forma de ampliar o acesso oferecendo a possibilidade de estudar a noite àqueles que se encontram impossibilitados de fazê-lo durante o dia. No entanto serve também para atender as demandas do mercado oferecendo mão-de-obra qualificada que propicia suporte ao desenvolvimento econômico, atendendo a uma nova forma de produção e a um mercado cada vez mais competitivo. Nesse escopo contraditório se localiza o objeto desta pesquisa.

Nossa análise incidirá, então, sobre o ensino superior noturno, delimitando-se especificamente na expansão desse nível de ensino e turno em Mato Grosso do Sul, no contexto das políticas neoliberais adotadas pelo Estado brasileiro. Será por sua vez examinado num recorte particular que se inicia no ano de 1990, com a eleição de Fernando Collor de Mello para a presidência da República, quando o país viveu um momento histórico de ruptura entre ditadura e democracia, com a intensificação de influência de políticas internacionais nas políticas do país, e se estende até o ano de 2006, fim do primeiro mandato de Luiz Inácio Lula da Silva, presidente este, reeleito e em exercício até 2010.

Esta pesquisa apresenta como objetivos específicos: a analisar os fatores históricos que influenciaram a expansão do ensino superior noturno em Mato Grosso do Sul; e identificar as características da expansão da educação superior noturna nesse estado no período de 1991 a 2006.

A fim de contemplar o objetivo geral da pesquisa, a investigação foi desenvolvida por meio de análise documental e bibliográfica, de matérias jornalísticas de imprensa nacional e local e com base em Censos da Educação Superior do INEP/MEC.²

A coleta de dados desta pesquisa foi desenvolvida inicialmente com a realização de um levantamento bibliográfico dos estudos da área. Ao pesquisar a bibliografia a respeito da educação superior em Mato Grosso do Sul não foram encontrados trabalhos com ênfase no ensino superior noturno com o enfoque e recorte temporal que esta pesquisa se propôs realizar, porém outras pesquisas se aproximam do nosso objeto e foram de fundamental importância para a sua delimitação, tendo como base as seguintes categorias de investigação: educação superior; políticas de educação superior; ensino superior noturno; neoliberalismo; expansão da educação superior e governos neoliberais.

Discorrendo sobre essas fontes bibliográficas destacamos: a) a Dissertação de mestrado de E. B. Fernandes (2004), do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB, que analisa o processo de “Expansão Universitária em Mato Grosso do Sul – 1979-2001” nas quatro universidades do estado; b) a tese de doutorado de Marisa Bittar (1997) “Mato Grosso do Sul: do Estado sonhado ao Estado construído” que estuda desde a colonização de Mato Grosso à divisão desse estado, perpassando pelos governos e disputas políticas em torno da divisão; essa pesquisa resultou na publicação do livro “Mato Grosso do Sul: poder político e elites dirigentes sul-mato-grossenses” (2009), no qual foi acrescentado uma pesquisa sobre a história dos primeiros trinta anos pós-divisão do estado; c) a pesquisa de Mariluce Bittar, M. V. Rodríguez e C. E. M. Almeida (2006) “Educação Superior em Mato Grosso do Sul: 1991-2004” que possui dados históricos da educação superior nesse estado e um panorama educacional do período em questão.

Sobre o neoliberalismo e a educação superior noturna, destacamos outros estudos de igual importância: a) o trabalho de J. C. Libâneo, J. F. Oliveira e M. S. Toschi (2008) “Educação escolar: políticas, estrutura e organização” que tratou entre outros assuntos, das mudanças na forma de produção capitalista a nível internacional e a relação com o campo educacional; b) o artigo de P. Anderson (1995) “Balanço do neoliberalismo” que traça um panorama do neoliberalismo desde sua formação aos primeiros resultados

² Os dados estatísticos apresentados nessa pesquisa se iniciarão com o ano de 1991 uma vez que o INEP disponibiliza dados da educação superior fidedignos e melhor sistematizados a partir dessa data.

dessa empreita; c) o estudo de R. G. Bianchetti (2005) que analisa a relação entre “Modelo neoliberal e políticas educacionais”; d) o artigo de P. Gentili, (2001) “Universidade na penumbra: privatização do espaço público”, fundamentado na realidade de uma universidade da Argentina, aponta diversas conseqüências das políticas neoliberais na universidade pública; e) o artigo de F. Rosemberg (2000) que faz um estudo inicial sobre a estrutura e o trabalho das organizações multilaterais no campo educacional “Uma introdução ao estudo das organizações multilaterais no campo educacional”; f) o trabalho de M. P. Spósito (1989) “O trabalhador-estudante: um perfil do curso superior noturno” (1989); g) a pesquisa de L. M. T. Furlani (1998) intitulada “A claridade da noite: os alunos do ensino superior noturno” que analisou os alunos do ensino superior noturno, abordando as características dadas por eles no que compete à sua trajetória escolar e profissional após a conclusão do curso.

Após a realização do Exame de Qualificação desta Dissertação as questões e sugestões feitas pela Banca foram de fundamental importância para esclarecimentos teóricos sobre o neoliberalismo e para a análise da realidade educacional de Mato Grosso do Sul sob esse aspecto. Apresentaram também pontos a serem revistos, trabalho esse de interlocução importante e sem dúvida parte imprescindível de uma pesquisa.

Esta Dissertação é composta de dois capítulos articulados entre si. O capítulo I “O neoliberalismo e a educação superior brasileira” tem como finalidade analisar as relações entre Estado, Estado de Bem-Estar, neoliberalismo e educação superior pressupostos para a análise da expansão e democratização do ensino noturno em Mato Grosso do Sul; o capítulo II trata da educação superior em Mato Grosso do Sul, com ênfase no turno noturno, a fim de analisar as características específicas da expansão e democratização desse turno. A idéia norteadora que perpassa esta pesquisa considera que o neoliberalismo interferindo na política, economia e políticas sociais, causa mudanças na educação superior, processo esse cheio de contradições marcadas numa conjuntura de mudança da própria identidade do Estado.

CAPÍTULO I

O NEOLIBERALISMO E A EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA – 1990 a 2006

Este capítulo trata de questões referentes ao neoliberalismo, de concepções de Estado e da relação dessa instituição com as políticas de educação superior no Brasil. As considerações apresentadas sobre o neoliberalismo tem relação com as análises de todo o trabalho. Com a finalidade de configurar um cenário político-econômico no qual as políticas de educação superior foram implementadas, também foi realizado um breve apanhado histórico brasileiro a partir de 1990, perpassando pelos governos e pelas principais mudanças nas políticas educacionais até o ano de 2006.

O capítulo é composto por três itens. O primeiro diz respeito ao surgimento do Estado de Bem-Estar e o esgotamento desse diante da crise do capital na década de 1970; relaciona ainda a crise do Estado Assistencialista ao ressurgimento da lógica neoliberal nas políticas econômicas e por conseguinte nas políticas educacionais, agora sob os ditames da mundialização do capital. O segundo traz um panorama histórico e econômico brasileiro de 1990 a 2006 e a adoção de políticas de inspiração neoliberal; por fim, o terceiro trata da configuração da educação superior brasileira sob a nova reconfiguração do capital.

A fim de não incorrerem em generalizações simplistas quanto a influência neoliberal no Brasil exemplificando tão somente as mudanças ocorridas no período em que essa pesquisa focaliza é importante considerar que ao estudar uma determinada conjuntura de tempo e espaço histórico, torna-se relevante compreender que: a história é desenvolvida e determinada por meio de fatores políticos, econômicos e sociais articulados e distintos e que, ao se confrontar com as condições históricas produzidas pelo desenvolvimento anterior, geram novas condições e articulações num processo histórico contínuo e, sobretudo distinto de acordo com o tempo e o espaço.

1.1 O Estado, o neoliberalismo e as políticas educacionais

O sistema capitalista com o amadurecimento de suas contradições internas entre forças produtivas e relações de produção ocasiona crises cíclicas produzindo etapas, fases ou estágios de adaptação³. Segundo Libâneo, Oliveira e Toschi em aspectos gerais o capitalismo possui quatro etapas, das quais as diferenças são verificadas “[...] sobretudo, no grau em que a produção em sentido amplo, está socializada”, são elas: capitalismo concorrencial – século XVIII e início do século XIX; Capitalismo monopolista – século XIX e início do século XX; Capitalismo monopolista de Estado – século XX (pós-Segunda Guerra Mundial); Capitalismo concorrencial global – século XX (início da década de 1980). (2008, p. 71, 72, 73).

Essa quarta fase, na qual nos encontramos, comporta o pensamento neoliberal. Cada uma das etapas acima mencionadas possuem características de política econômica e social que se relacionam com o desenvolvimento do capitalismo.

Nesse contexto a adoção do ideário neoliberal, as transformações na função do Estado e nas políticas econômicas da sociedade capitalista alteram as políticas sociais, da qual as políticas de educação superior estão inseridas.

Partindo dessa perspectiva, apreender as mudanças de âmbito econômico ocorridas com a implantação de políticas do social-liberalismo ou Estado de Bem-Estar social, e após o enfraquecimento deste com a crise do capital na década de 1970 e a então adoção de políticas neoliberais se apresenta de grande importância para compreender as mudanças na educação superior, uma vez que esta se relaciona com as políticas econômicas por meio da relação entre educação e processo de produção.

³ Sandroni define Crise Econômica como “perturbação na vida econômica, atribuída pela economia clássica a um desequilíbrio entre produção e consumo, localizado em setores isolados de produção. Nas economias pré-capitalistas, as crises derivavam da escassez súbita no abastecimento de bens, provocada por fenômenos naturais (secas, inundações, epidemia etc.) ou por acontecimentos sociais como guerras e insurreições. Na economia capitalista, embora também possam ocorrer perturbações derivadas da escassez, as crises econômicas características do sistema são as de superprodução. Essas crises constituem uma fase regular do ciclo econômico, caracterizada pelo excesso geral da produção sobre a demanda, primeiro no setor de bens de capital e, em seguida, no setor de bens de consumo. Em consequência, há queda brusca na produção, falência de empresas, desemprego em massa, redução de salários, lucros e preços etc. a mais séria crise econômica mundial foi a de 1929-1933, chamada Grande Depressão” (1999, p. 142)

No âmbito dessa configuração do capital, a partir da década de 1980, as políticas educacionais tem sido priorizadas nos programas econômicos dos países industrializados situando-se no

[...] quadro das políticas de ajuste e estabilização defendidas, no âmbito europeu, pela Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e, no âmbito mundial, pelo Banco Mundial, sobretudo. Postula-se que o desenvolvimento econômico alimentado pelo desenvolvimento técnico científico, garante, por si só, o desenvolvimento social. Decorre então a principal crítica ao neoliberalismo: sua orientação economicista e tecnocrática, desconsiderando as implicações sociais e humanas no desenvolvimento econômico, gerando problemas sociais como o desemprego, fome e miséria, os quais alargam o contingente de excluídos, e ampliando as desigualdades entre países, classes e grupos sociais.

Paralelamente, a associação entre ciência e técnica acaba por propiciar mudanças drásticas nos processos de produção e transformações nas condições de vida e de trabalho em todos os setores da atividade humana. O conhecimento e a informação passam a constituir força produtiva direta, afetando o desenvolvimento econômico. (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI; 2008, p. 36)

A educação superior no Brasil se insere no bojo dessas transformações e as políticas educacionais a partir da década de 1990 acompanham as tendências internacionais de adoção das políticas de caráter neoliberal e às orientações dos Organismos Internacionais.

A configuração do Estado capitalista, e as mudanças econômicas, políticas e sociais estudadas neste trabalho, materializam-se nesse modelo de Estado.

Segundo Bianchetti, as teorias críticas configuram o Estado capitalista como “[...] um tipo de Estado criado pela burguesia para reproduzir na sua estrutura e funcionamento as características das relações sociais e econômicas que constituem o modo de produção capitalista” (2005, p. 78). Engels, em sua obra *A origem da família, da propriedade privada e do Estado* afirma que,

[...] como o Estado nasceu da necessidade de conter o antagonismo das classes, e como, ao mesmo tempo, nasceu em meio ao conflito delas, é, por regra geral, o Estado da classe mais poderosa, da classe economicamente dominante, classe que, por intermédio dele, se converte também em classe politicamente dominante e adquire novos meios para a repressão e exploração da classe oprimida. (2002, p. 193)

Miliband analisa duas abordagens prevaletentes sobre o porquê de o Estado desempenhar esse papel: a primeira causa é decorrente de diversos fatores ideológicos e políticos como por exemplo as pressões exercidas pela classe dominante sobre o Estado e sociedade e

[...]a congruência ideológica entre essas classes e aqueles que dispõem de poder no Estado. A segunda abordagem ressalta as ‘coerções estruturais’ a que o Estado está sujeito numa sociedade capitalista e o fato de que, a despeito das disposições ideológicas e políticas daqueles que dirigem o Estado, suas políticas devem forçosamente assegurar a acumulação e a reprodução do capital. Na primeira abordagem, o Estado é o Estado dos capitalistas; na segunda, é o Estado do Capital. As duas abordagens, porém, não são excludentes, mas complementares. (2001, p.134)

Na origem do Estado capitalista encontra-se o liberalismo⁴. Libâneo, Oliveira e Toschi (2008, p. 84) afirmam que o “capitalismo/liberalismo” vem assumindo duas posições clássicas que se revezam: uma concorrencial e outra estatizante. Essas duas “macrotendências” vêm orientando historicamente os projetos de sociedade capitalista-liberal, de educação e de seleção de indivíduos. A primeira tendência, a concorrencial, tem preocupação central na liberdade econômica, ou seja, com o mercado auto-regulável e é definida nas seguintes características:

⁴ A fim de conceituar o liberalismo como “fenômeno histórico” Bobbio, Matteucci e Pasquino apontam dificuldades específicas para sua definição, uma vez que existem diferentes vertentes admitidas por parte dos historiadores, filósofos e pensadores políticos, além de diversas conotações assumidas em diferentes países. “Num primeiro momento, é possível oferecer unicamente uma definição bastante genérica: o Liberalismo é um fenômeno histórico que se manifesta na Idade Moderna e que tem seu baricentro na Europa (...), embora tenha exercido notável influência nos países que sentiram mais fortemente essa hegemonia cultural (Áustria, América Latina e, em parte, a Índia e o Japão). (2000, p. 687-8).

O liberalismo em alguns países “[...] (Inglaterra, Alemanha), indica um posicionamento de centro, capaz de mediar conservadorismo e progressismo, em outros (Estados- Unidos), um radicalismo de esquerda defensor agressivo de velhas e novas liberdades civis, em outros, ainda (Itália), indica os que procuram manter a livre iniciativa econômica e a propriedade particular” (Ibid., 2000, p. 687-8). Os autores acrescentam que é possível apenas afirmar, no entanto, que a única característica comum entre as várias interpretações do liberalismo incide “[...] na defesa do Estado liberal, nascido antes de um termo liberal entrar em uso político: um Estado tem a finalidade de garantir os direitos do indivíduo contra o poder político e, para atingir esta finalidade, exige formas, mais ou menos amplas, de representação política.” (Ibid., 2000, p.690)

[...] a livre concorrência e o fortalecimento da iniciativa privada com a competitividade, a eficiência e a qualidade de serviços e produtos; a sociedade aberta e a educação para o desenvolvimento econômico em atendimento às demandas e às exigências do mercado; a formação das elites intelectuais; a seleção dos melhores, baseada em critérios naturais de aptidões e capacidades. A segunda tendência, a estatizante, apresenta características cuja preocupação central é a de conteúdo igualitarista social, com o objetivo de: efetivar uma economia de mercado planejada e administrada pelo Estado; promover políticas de Bem-Estar-social (capitalismo social); permitir o desenvolvimento mais igualitário das aptidões e das capacidades, sobretudo por meio da educação e da seleção dos indivíduos baseada em critérios naturais. (Ibid., 2008, p. 84)

Os autores afirmam que por meio do desenvolvimento histórico das duas macrotendências é possível perceber a existência de dois paradigmas de condução de projetos diferenciados de modernização capitalista liberal: “o paradigma da liberdade econômica, da eficiência e da qualidade e o paradigma da igualdade”⁵. Esses paradigmas alternam-se de acordo com o estágio de desenvolvimento e de adaptação, e ambos têm impulsionado e sustentado ideologicamente determinados processos de modernização. O paradigma da liberdade econômica, da eficiência e da qualidade tem prevalecido nos momentos em que o capitalismo/liberalismo é mais concorrencial, ao passo que o paradigma da igualdade tem sido mais hegemônico nos momentos em que o capitalismo/liberalismo é mais democrático. (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2008, p. 84-5).

Dessa forma, com o auxílio dos dois paradigmas, o liberalismo tem demonstrado capacidade de adaptar-se, de incorporar e de mudar de significado a cada momento (tempo e espaço) próprio do desenvolvimento do capitalismo, expressando sempre uma visão de mundo que ordene e mantenha a sociedade capitalista como uma realidade definitiva e que se aperfeiçoa para o bem comum.

Há, no entanto, uma percepção mais clara dos dois paradigmas quando se voltam para os olhos das condições objetivas do mundo após a Segunda Guerra Mundial. (Ibid., 2008, p. 85).

⁵ “Embora pareçam antagônicos em alguns momentos históricos, os dois paradigmas têm basicamente a mesma origem e, na essência semelhantes germes constitutivos. Os germes constitutivos do paradigma da liberdade econômica, da eficiência e da qualidade são percebidos com maior visibilidade no iluminismo, no liberalismo clássico (com J. Locke e A. Smith), no liberalismo conservador e no positivismo, enquanto os constitutivos do paradigma da igualdade estão mais presentes no Iluminismo, no liberalismo clássico (com J. J. Rousseau) e na Revolução Francesa”. (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2008, p. 85)

O social-liberalismo, também chamado de Estado de Bem-Estar⁶ é um “[...] sistema econômico baseado na livre-empresa, mas com acentuada participação do Estado na promoção de benefícios sociais” (SANDRONI, 1999, p. 220). O Estado de Bem-Estar configura-se como o Estado que objetiva a diminuição das desigualdades sociais e que confere direitos sociais com padrões mínimos de renda, saúde, alimentação, habitação e educação, assegurados pelo cidadão como direito.

De acordo com Sandroni, o Estado de Bem-Estar não se refere a uma economia estatizada: cabe ao Estado a aplicação de uma progressiva política fiscal que possibilite a execução de programas de moradia, saúde, educação, Previdência Social, seguro-desemprego e sobretudo, garantir uma política de pleno emprego, “[...]enquanto as empresas particulares ficam responsáveis pelo incremento e realização da produção [...]”. (1999, p. 220)

O social-liberalismo tem como um de seus principais teóricos J. M. Keynes (1883-1946). Ao produzir *A teoria geral do emprego, do juro e da moeda*, em 1936 durante os anos da Grande Depressão (1929-1946), Keynes sugeriu políticas que conduziram a um novo relacionamento, de intervenção, entre o Estado e o conjunto das atividades econômicas de um país. Muitas idéias apresentadas pelo economista foram antecipadas antes da crise de 1929, por G. Myrdal e M. Kalecki, mas “[...] só foram reunidas num corpo teórico consistente em *A Teoria Geral*”. Sandroni afirma que impacto dessa obra foi enorme entre os intelectuais pois oferecia aos economistas soluções concretas para os problemas daquela conjuntura e o impacto político também foi grande, porém mais demorado: “[...] apenas no pós-guerra a receita keynesiana foi apreendida e cuidadosamente aplicada pelos países capitalistas. O pleno emprego tornou-se um objetivo explícito, e os instrumentos de política econômica do Estado foram postos em ação.” (1999, p.323-324)

⁶ Para designar o Social-liberalismo ou o Estado de Bem-Estar são usadas comumente expressões como: Estado Assistencialista, Estado Providência, Estado Previdência, Estado Protetor e *Welfare State*, na expressão inglesa. Para demonstrar o fato de o Estado ter deixado de ser produtor de bens e serviços para se transformar em regulador do processo de mercado existem expressões como: Estado-regulador, Estado-articulador, Estado-supervisor, Estado-avaliador e Estado-competidor. “São todas denominações actuais e correntes na literatura especializada que expressam novas formas de actuação e diversas e profundas mudanças nos papéis do Estado; em qualquer dos casos quase sempre impulsionadas (e justificadas) por factores externos que dizem respeito, predominantemente, aos efeitos decorrentes da transnacionalização do capitalismo e da actuação de instâncias de regulação supranacional – efeitos esses que são desigualmente sentidos consoante a situação de cada país no sistema mundial, embora sejam necessariamente (re)interpretados ou recontextualizados ao nível nacional.” (AFONSO, 2001, p. 25)

Diante da crise econômica da época, Keynes, em seu referido livro, afirmou que “os principais defeitos da sociedade econômica em que vivemos são a sua incapacidade de proporcionar o pleno emprego e a sua arbitrária e desigual distribuição da riqueza e das rendas” (1936, p.341).

Os primeiros sinais de implantação de políticas do Estado de Bem-Estar social ocorreram após a pobreza trazida pela Revolução Industrial, reconhecendo os direitos sindicais e políticos da classe operária inglesa, sociedade essa, profundamente marcada pela industrialização e pela urbanização de grandes massas. Como afirma E. Vieira,

A crescente urbanização das cidades, a organização de serviços sanitários, o auxílio aos desempregados e a estruturação das atividades educacionais tornaram-se encargos do governo central na Inglaterra, porque faltavam aos governos locais as condições indispensáveis para enfrentar tais exigências da época.

O novo trabalhador inglês, o homem do capitalismo industrial, precisava ler e escrever. Os novos técnicos careciam de sólida educação científica para atuarem na produção fabril. A intervenção e o auxílio do governo central passaram a ocorrer, principalmente por meio de medidas legais. A legislação interferiu progressivamente na organização da economia. Ela controlou operações financeiras e industriais, cuidou de forma mais direta das fábricas e das minas, e fez o Estado chamar para si a prestação dos serviços sociais tidos como fundamentais para a nova forma de existência. (1992, p.17)

A destinação financeira do Estado para custos sociais estão diretamente relacionados ao desenvolvimento econômico da nação. “Em confronto com esta clara correlação, a influência dos diversos sistemas econômicos e políticos torna-se espúria ou irrelevante” (BOBBIO; MATTEUCCI; PASQUINO, 1991, p. 418). Essa afirmação nos faz concluir que o desenvolvimento do Estado de Bem-Estar ocorreu de forma diferente de país para país, o que dependia essencialmente do seu desenvolvimento econômico e não das formas de governo ou dos governantes de fato.

Bobbio, Matteucci e Pasquino afirmam que os anos 1920 e 1930 apresentaram um grande avanço para a constituição do Estado de Bem-Estar social: a Primeira (1914-1918) e a Segunda Guerra Mundial (1939-1945) permitiram que a sociedade experimentasse a maciça intervenção do Estado “[...] tanto na produção (indústria bélica), como na distribuição (gêneros alimentícios e sanitários)”; a crise de 1929 com as tensões sociais criadas por meio da inflação e pelo desemprego provocou em todo o mundo ocidental amplo aumento das despesas públicas para a sustentação do emprego e das

condições de vida dos trabalhadores⁷. Mas foi apenas da década de 1940, na Inglaterra, que se encontrou a afirmação explícita do princípio fundamental do Estado de Bem-Estar: “[...] *independentemente da sua renda, todos os cidadãos, como tais, têm direito de ser protegidos* – como pagamento de dinheiro ou com serviços – contra situações de dependência de longa duração (velhice, invalidez...) ou de curta (doença, desemprego, maternidade...)” (1999, p. 417, grifos dos autores).

As *razões políticas* da sociedade capitalista que provocaram o fortalecimento das intervenções sociais foram: o desenvolvimento da democracia e o aumento do poder político das organizações operárias, que assinalavam então, que os direitos sociais eram pré-requisitos para a consecução da plena participação política. (Ibid., 1999, p.417, grifos dos autores)

Após ter se tornado hegemonia na sociedade capitalista da II Guerra Mundial, o Estado de Bem-Estar vai se esgotando diante da crise econômica mundial da década de 1970. Nesse contexto ressurgiu o neoliberalismo.

Gentili afirma que situar o neoliberalismo no contexto de crise do capital

[...] é importante em termos analíticos, e pressupõe o reconhecimento de algumas dimensões de caráter teórico-metodológicas com relação à noção de *crise* e ao caráter que ela possui em uma compreensão crítica do desenvolvimento capitalista. Com efeito, o capitalismo atravessa, ao longo de toda sua história, uma série de processos de mudança e ruptura qualitativos e quantitativos. Estes processos (também identificados como *dinâmicas de crise*) são permanentes e cíclicos, e envolvem todas as esferas da prática social. Toda dinâmica de crise, ao mesmo tempo em que expressa a necessidade dominante para resolver as contradições inerentes a este tipo de sociedades, constitui uma nova instância geradora de contradições – em graus diversos – que definirão a idiossincrasia do período que se inicia após cada ruptura. Tal processo não questiona a natureza e o caráter do mundo de produção, mas, sim, imprime a este último uma renovada morfologia de sentido transitório e relativamente estável que se reproduzirá até o surgimento de uma nova crise. (1995, p. 231-232)

⁷ As condições institucionais em que se atuaram tais políticas são radicalmente diversas: “enquanto nos países nazifascistas a proteção ao trabalho é exercida por um regime autoritário, com estruturas de tipo corporativo, nos Estados Unidos do *New Deal*, a realização das políticas assistenciais se dá dentro das instituições políticas liberal-democráticas, mediante o fortalecimento do sindicato industrial, a orientação da despesa pública à manutenção do emprego e à criação de estruturas administrativas especializadas na gestão dos serviços sociais e do auxílio econômico aos necessitados.” (BOBBIO; MATTEUCCI; PASQUINO, 1999, p.417)

Segundo o neoliberalismo o processo de ampliação do Estado de Bem-Estar ocasionou uma crise do sistema político causada pela deficiência fiscal do Estado. Essa situação foi tida como um indício da incompatibilidade natural entre as duas funções do Estado assistencial: o fortalecimento do consenso social, da lealdade para com o sistema das grandes organizações de massa, e o apoio à acumulação capitalista com o emprego anticonjuntural da despesa pública. Nessa crise do Estado intervencionista a relação entre Estado e sociedade não é mais entendida em termos de equilíbrio, mas como o elemento de uma crise que levará à natural eliminação de um dos dois pólos. (BOBBIO; MATTEUCCI; PASQUINO, 1999, p. 418)

Levando em consideração os primeiros sinais de crise do Estado de Bem-Estar, o neoliberalismo surgiu como uma reação teórica e política veemente contra o Estado assistencialista. Essa nova concepção política nascida no período entre as duas guerras mundiais⁸, teve como palco de criação e principal difusão a região da Europa e da América do Norte onde regia o capitalismo (ANDERSON, 1995, p. 9).

Libâneo, Oliveira e Toschi denominam o neoliberalismo como uma corrente,

[...] doutrinária do liberalismo que se opõe ao social-liberalismo e/ou novo liberalismo (modelo keynesiano) e retoma algumas das posições do liberalismo clássico e do liberalismo conservador, preconizando a minimização do Estado, a economia com plena liberação das forças de mercado e a liberdade de iniciativa econômica (2008, p. 97)

O neoliberalismo como nova proposta ao desenvolvimento econômico foi estudado inicialmente “[...] por meio das obras do norte-americano Walter Lippmann, dos franceses Jacques Rueff, Maurice Allais e L. Baudin e dos alemães Walter Eucken, W. Röpke, A. Rüstow e Müller-Armack.” (SANDRONI, 1999, p. 421). Em 1944⁹ foi mais

⁸ Libâneo, Oliveira e Toschi explicitam que “No período entre as guerras mundiais, em que surge a expressão neoliberalismo, duas tendências liberais estavam presentes: uma que aparece como reação ao liberalismo conservador e ao positivismo (e assimila teses socialistas) e outra fiel ao liberalismo de J. Locke e A. Smith, com pinceladas do conservadorismo, do autoritarismo e do elitismo (liberalismo conservador/positivismo). É possível notar que essas duas perspectivas se opõem na adoção de ações políticas, econômicas, sociais e culturais, para obter hegemonia na condução de um projeto de modernização capitalista.” (2008, p. 86)

⁹ Segundo Hayek o tema central deste livro foi “esboçada” pela primeira vez num artigo intitulado *Freedom and the economic system*, publicado na *Contemporary Review* de abril de 1938 e posteriormente reimpresso, em uma versão ampliada como um dos *Public policy pamphlets* editados pelo professor H. D. Gideonse para a *University of Chicago Press* (1939). (HAYEK, 1990, p. 9). Três anos após a publicação de *O caminho da servidão*, 1947, “[...] enquanto as bases do Estado de Bem-Estar na Europa do pós-guerra se construíram, não somente na Inglaterra, mas também em outros países, [...] Hayek convocou aqueles que compartilhavam de

claramente apresentado e defendido pela obra de F. Hayek *O Caminho da Servidão*. Em geral, o neoliberalismo tem como objetivo “[...] preparar as bases de um outro tipo de capitalismo, duro e livre de regras para o futuro” (ANDERSON, 1995, p. 10).

Vale ressaltar, todavia, dois aspectos fundamentais: primeiro, o neoliberalismo teorizado por Hayek não significa o fim do novo liberalismo/social-liberalismo de Keynes e Dewey ou mesmo uma negação de todos os fundamentos do liberalismo clássico, e sim uma nova, grande e complexa rearticulação do liberalismo, imposta pela nova ordem econômica e política mundial; segundo é comum, atualmente, o uso da expressão neoliberalismo em referência ao liberalismo de Keynes e Dewey ou ao neoliberalismo de Hayek e de organismos internacionais como ONU, FMI, e Banco Mundial. Pode-se falar, então, do estabelecimento de uma dicotomia neoliberal, sobretudo no campo das idéias, a partir da Segunda Guerra Mundial. (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2008, p. 86)

Tendo em vista apontar saídas para a crise do modelo econômico de 1973 a teoria neoliberal altera funções do Estado, se opõe às políticas de Bem-Estar e conseqüentemente as propostas de Keynes. Hayek e seus pares “[...] argumentavam que o novo igualitarismo (muito relativo, bem entendido) deste período, promovido pelo Estado de Bem-Estar, destruía a liberdade dos cidadãos e a vitalidade da concorrência, da qual dependia a prosperidade de todos.” (ANDERSON, 1995, p. 10)

Na perspectiva neoliberal a função do Estado para implantação de sua política social diminui os gastos sociais e adere à privatização como meio de proporcionar melhoria social, agora, aliada a lógica do mercado. Sendo assim, sua concepção de Estado e de governo pode ser resumida, em termos gerais, como “menos Estado e mais Mercado”. Os neoliberais defendem a liberdade do indivíduo sobre o coletivo e privilegiam o mercado regulador do capital. Sob essa perspectiva propõe-se soluções neoliberais para a saída da crise econômica:

sua orientação ideológica para uma reunião na pequena estação de Mont Pèlerin, na Suíça. Entre os célebres participantes estavam não somente adversários firmes do Estado de Bem-Estar europeu, mas também inimigos férreos do New Deal norte-americano. Na seleta assistência encontravam-se Milton Friedman, Karl Popper, Lionel Robbins, Ludwig Von Mises, Walter Lipman, Michel Polanyi, Salvador de Madariaga, entre outros. Aí se fundou a Sociedade de Mont Pèlerin, uma espécie de franco-maçonomia neoliberal, altamente dedicada e organizada, com reuniões internacionais a cada dois anos.” (ANDERSON, 1995, p. 9-10)

[...] manter um estado forte, sim, em sua capacidade de romper o poder dos sindicatos e no controle do dinheiro, mas parco em todos os gastos sociais e nas intervenções econômicas. A estabilidade monetária deveria ser a meta suprema de qualquer governo. Para isso seria necessária uma disciplina orçamentária, com a contenção dos gastos com o Bem-Estar, e a restauração da taxa “natural” de desemprego, ou seja, a criação de um exército de reserva de trabalho para quebrar os sindicatos. (ANDERSON, 1995, p. 11)

Afonso ao dissertar sobre as contradições entre Estado e difusão do neoliberalismo mostra que na disseminação das políticas neoliberais o Estado é necessário ao projeto neoliberal não apenas para “[...] vigiar ativamente a imposição dessa nova ordem representada pelo mercado” mas também porque as economias de mercado são regulamentadas pelos governos e pelas forças de mercado, uma vez que “[...] nem os mercados são fenômenos naturais nem, tampouco, pode-se pensar essa questão como se estivesse em causa uma simples escolha entre mercado *livre* ou economia regulada pelos governos.” (AFONSO, 1999, p. 142, grifo do autor)

Rampinelli em seu artigo *Uma onda conservadora sobre a América Latina* apresenta alguns mitos sobre o neoliberalismo dos quais consideramos pertinente a apresentação de um em especial tendo em vista a constante menção de autores sobre a temática: “o mito a respeito de um ‘Estado mínimo’¹⁰ para que as forças de mercado possam desencadear o desenvolvimento do país.” (1993, p. 68, grifos do autor) A esse respeito, o autor afirma que na verdade os neoliberais querem manter o Estado forte,

¹⁰ O conceito de Estado Mínimo está estritamente relacionado ao Consenso de Washington que se instituiu no “Conjunto de trabalhos e resultado de reuniões de economistas do FMI, do Bird e do Tesouro dos Estados Unidos realizadas em Washington D. C. no início dos anos 90. Dessas reuniões surgiram recomendações dos países desenvolvidos para que os demais, especialmente aqueles em desenvolvimento, adotassem políticas de abertura de seus mercados e o ‘Estado Mínimo’, isto é, um Estado com um mínimo de atribuições (privatizando as atividades produtivas) e, portanto, com um mínimo de despesas como forma de solucionar os problemas relacionados com a crise fiscal: inflação intensa, déficits em conta corrente no balanço de pagamentos, crescimento econômico insuficiente e distorções na distribuição da renda funcional e regional. O resultado mais importante dessas políticas (pelo menos no que se refere à América Latina) tem sido o êxito no combate à inflação nos países em que, durante os anos 80 e mesmo início dos anos 90, ela atingia níveis intoleráveis. Além disso, o livre funcionamento dos mercados, com a eliminação de regulamentações e intervenções governamentais, também tem sido uma das molas-mestras dessas recomendações. Embora os países que seguiram tal receituário tenham sido bem sucedidas no combate à inflação, no plano social as conseqüências foram desalentadoras: um misto de desemprego, recessão e baixos salários, conjugado com um crescimento econômico insuficiente, revela a outra face da moeda.” (SANDRONI, 1999, p. 123)

[...] o qual intervém nas relações entre o público e o privado, muda os padrões da receita, limita a capacidade de negociação dos sindicatos, corta subsídios a produtos básicos da população, concede créditos a grupos identificados com a “ideologia de mercado” e privilegia o capitalismo financeiro ao invés de favorecer aos investimentos diretos. Esse ‘Estado-máximo’, penalizando parte significativa de sua própria população em favor do capital internacional, torna-se cada vez mais autoritário na sua essência, chegando inclusive a desmistificar a afirmativa de que livre mercado e democracia se complementam na América Latina. (RAMPINELLI, 1993, p.68)

Mesmo tendo surgido na década de 1930 a ideologia neoliberal se intensificou apenas nas décadas de 1970 e 1980 na Europa e na América do Norte. Seus primeiros adeptos foram M. Thatcher, eleita primeira-ministra da Inglaterra em 1979 e R. Reagan, eleito presidente dos Estados Unidos um ano depois. Dessa forma outros governos da Europa foram adotando o neoliberalismo. Nesse contexto de crise econômica, “somente governos explicitamente de direita radical colocam [...] em prática políticas neoliberais; depois, qualquer governo, inclusive os que se auto proclamavam de esquerda, podiam rivalizar com eles em zelo neoliberal” (ANDERSON, 1995, p. 14), fortalecendo o Estado e minimizando seu papel no que se refere às políticas sociais e deixando o capital livre para o fortalecimento de mercado. Essa nova concepção política começa a ganhar força

[...] quando todo o mundo capitalista avançado caiu numa longa e profunda recessão, combinando, pela primeira vez, baixas taxas de crescimento com altas taxas de inflação [...]. A partir daí as idéias neoliberais passaram a ganhar terreno. As raízes da crise, afirmavam Hayek e seus companheiros, eram localizadas no poder excessivo e nefasto dos sindicatos e, de maneira geral, do movimento operário, que havia corroído as bases de acumulação capitalista com suas pressões reivindicativas sobre os salários e com sua pressão parasitária para que o Estado aumentasse cada vez mais os gastos sociais. (ANDERSON, 1995, p. 10)

O neoliberalismo se intensifica, no Brasil e em outros países em desenvolvimento, a partir da década de 1990 e tem como importante disseminador de sua política os Organismos Internacionais. “O Fundo Monetário Internacional¹¹ e o Banco

¹¹ “Organização financeira internacional criada em 1944 na Conferência Internacional de Bretton Woods (em New Hampshire, Estados Unidos). É uma agência especializada da Organização das Nações Unidas (ONU) com sede em Washington, e que faz parte do sistema financeiro internacional, ao lado do Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (Bird). O FMI foi criado com a finalidade de promover a cooperação monetária no mundo capitalista, de coordenar as paridades monetárias (evitar desvalorizações concorrenciais) e de levantar fundos entre os diversos países-membros, para auxiliar os que encontrem dificuldades nos

Mundial¹², são [...] os intelectuais coletivos que implementam e supervisionam os processos que convencionam denominar de ajuste das economias à nova ordem mundial globalizada” (BIANCHETTI, 2005, p. 11-2). As organizações intergovernamentais complementam ou substituem acordos bilaterais entre nações, “[...] facilitam e restringem a ação dos Estados-membros numa dinâmica de ‘toma lá dá cá’. Por exemplo, empréstimos atuais do BM na área social impõem condições prévias na área econômica [...] que devem ser seguidas pelos países demandatários” (ROSEMBERG, 2000, 72).

Junto com o capitalismo e com o desenvolvimento neoliberal, a globalização de ordem econômica e social acaba por gerar massificação da cultura e apresenta nova concepção de tempo histórico e limites geográficos, que se complementam em uma relação convergente com o pós-modernismo. Este, por sua vez, justifica a expansão do capitalismo e a liberdade de mercado pois, “Pós-modernidade, para nós, [...] é um fenômeno, dentre outras coisas, que expressa uma cultura da globalização e da sua ideologia neoliberal”. (SANFELICE, 2001, p. 7). Sanfelice afirma que “a base material da pós-modernidade é então a globalização econômica com todas as suas implicações que este fenômeno vem significando para as sociedades ou sujeitos, [...] subjetivamente desprovidos de qualquer senso ativo de história.” (Ibid., 2001, p. 7)

A globalização é uma tendência internacional do capitalismo que, com o projeto neoliberal, impõe aos países periféricos a economia de mercado global sem restrições, a competição ilimitada e a minimização do Estado na área econômica e social. O resultado mais perverso desse empreendimento tem sido o crescimento do desemprego e a exclusão social. (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2008, p. 115)

O neoliberalismo e “a globalização do mundo expressa[m] um novo ciclo de expansão do capitalismo, como um modo de produção e processo civilizatório de alcance mundial” (IANNI, 1999, p. 11).

pagamentos internacionais. Quase todos os países relativamente industrializados (com exceção dos países socialistas) fazem parte da organização.” (SANDRONI, 1999, p. 246)

¹² O Banco Mundial é composto por cinco instituições, sendo: o Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento (Bird), Agência Internacional de Desenvolvimento (AID), Corporação Financeira Internacional (CFI), Agência Multilateral de Garantias de Investimento (AMGI) e o Centro Internacional para Conciliação de Divergência nos Investimentos (CCDI). O Banco Mundial é uma instituição financeira internacional ligada à ONU e conhecida também *World Bank*. A principal instituição do chamado grupo Banco Mundial é o Bird “criado em 1944, na Conferência de Bretton Woods, teve o objetivo inicial de financiar projetos de recuperação econômica dos países atingidos pela guerra. Sediado em Washington, reúne

Segundo Libâneo, Oliveira e Toschi é cada vez mais evidente que a globalização¹³ e a revolução tecnológica estão favorecendo para o surgimento de uma nova sociedade, que se caracteriza “[...] por um novo paradigma de produção e de desenvolvimento, que tem como elemento básico a centralidade do conhecimento e da educação” (2008, p. 110). Afirmam ainda que,

Essa centralidade ocorre porque a educação e o conhecimento passam a ser, do ponto de vista do capitalismo globalizado, força motiz e eixos da transformação produtiva e do desenvolvimento econômico. São portanto, bens econômicos necessários à transformação da produção, à ampliação do potencial científico-tecnológico e ao aumento do lucro e do poder de competição em um mercado concorrencial que se pretende livre e globalizado. Tornam-se claras, assim, as conexões educação-conhecimento e desenvolvimento-desempenho econômico. A educação constitui um problema econômico na visão neoliberal, já que é o elemento central desse novo padrão de desenvolvimento.

No novo processo de produção, em que estão presentes as novas tecnologias e as novas ou mais flexíveis e eficientes formas de organização da produção, não há praticamente lugar para o trabalhador desqualificado [...]. A desqualificação passou a significar exclusão no novo processo produtivo. (Ibid., 2008, p. 110)

Nessa ótica economicista a educação é tida como ponto de partida para a mudança da sociedade, uma vez que tem em si o lócus privilegiado para a disseminação de um novo paradigma (MARTINS, 1994), assim como a reprodução da cultura e da estrutura de classes. A educação em todos os níveis de ensino por sua vez, é moldada de acordo com as políticas educacionais.

De acordo com Martins a política educacional é “[...] definida de acordo com as finalidades e os interesses que se tem em relação aos aprendizes envolvidos nesse processo” (Ibid., 1994, p.8). Pautada pelo neoliberalismo a política educacional é usada como forte mecanismo para assegurar os objetivos ligados ao crescimento econômico e é

139 países (1980). Fornece empréstimos diretos a longo prazo (15 a 25 anos) aos governos e empresas (com garantias sociais), para projetos de desenvolvimento e assistência técnica.” (Ibid., 1999, p.56)

¹³ Globalização “[...] designa uma gama de fatores econômicos, sociais, políticos e culturais que expressam o espírito da época e a etapa de desenvolvimento do capitalismo em que o mundo se encontra atualmente. Esse termo sugere a idéia de movimentação intensa, ou seja, de que as pessoas estão em meio a um acelerado processo de integração e de reestruturação capitalista. Exatamente por isso, há quem diga que a globalização é um conceito ou uma construção ideológica. Segundo os estudiosos do assunto, nesse conceito esconde-se a ideologia neoliberal, segundo a qual, para garantir seu desenvolvimento, a um país basta liberalizar a economia e suprimir formas superadas e degradadas de intervenção social, de modo que a economia por si mesma se defina e seja criado, assim, um sistema mundial auto-regulado.” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2008, p. 51)

empregada como um dos instrumentos para se formar uma sociedade de acordo com essas metas, podendo até alterar as estruturas dos currículos e conteúdos de todos os níveis de ensino¹⁴.

Na condição mercadológica em que a educação é colocada na atual reestruturação do capitalismo, tem como desafio essencial “[...] a capacitação da mão-de-obra e na requalificação dos trabalhadores, para satisfazer as exigências do sistema produtivo e formar o consumidor exigente e sofisticado para um mercado diversificado. (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2008, p. 111)

Entre as teorias coincidentes com a filosofia neoliberal, identificamos a ‘teoria do capital humano’ como a que, por sua perspectiva economicista, responde melhor aos princípios sustentados por essa tendência. Essa teoria incorpora em seus fundamentos a lógica do mercado e a função da escola se reduz à formação dos “recursos humanos” para a estrutura de produção. Nessa lógica, a articulação do sistema educativo com o sistema produtivo deve ser necessária. O primeiro deve responder de maneira direta à demanda do segundo. Deste modo o neoliberalismo, ao rejeitar a planificação social, deixa livre às leis da oferta e da demanda as características e orientação do sistema educativo. O mecanismo do mercado é auto-regulador. O que melhor equilibra as demandas surgidas no setor produtivo com a oferta proveniente das instituições educativas. (BIANCHETTI, 1999, p. 93-94)

No caso brasileiro, uma das conseqüências das políticas educacionais baseadas na globalização e no neoliberalismo é a formação cultural das pessoas para a busca de diplomas e por qualificação profissional para a inserção no mercado de trabalho. Sendo o sistema escolar público impossibilitado de atender toda a demanda, essa busca por diplomas abre espaços para as empresas educacionais atuarem nesse setor em todos os níveis de ensino. Dessa maneira a educação fica conhecida como um serviço de responsabilidade do mercado, oferecido por instituições privadas. Ao Estado cabe apenas oferecer o mínimo para que os indivíduos tenham a ilusão da escolha entre o serviço público e o privado. De acordo com Höfling (2001, p. 38)

¹⁴ O ensino profissionalizante é um exemplo da associação de uma meta da política educacional com o desenvolvimento econômico.

Para ampliar o escopo de ofertas em relação a orientações e modelos educacionais, e também para aliviar os setores da sociedade que contribuem através de impostos para o sistema público de ensino sem utilizá-lo necessariamente, as teorias neoliberais propõem que o Estado divida – ou transfira – suas responsabilidades com o setor privado. Assim, além de possibilitar às famílias o direito de livre escolha em relação ao tipo de educação desejada para seus filhos, este seria um caminho para estimular a competição entre os serviços oferecidos no mercado, mantendo-se o padrão da qualidade dos mesmos.

Tratando do resultado do neoliberalismo, Anderson afirma que:

Economicamente, o neoliberalismo fracassou, não conseguindo nenhuma revitalização básica do capitalismo avançado. Socialmente, ao contrário, o neoliberalismo conseguiu muitos dos seus objetivos, criando sociedades marcadamente mais desiguais, embora não tão desestatizadas como queria. Política e ideologicamente, todavia, o neoliberalismo alcançou êxito num grau com o qual seus fundadores provavelmente jamais sonharam, disseminando a simples idéia de que não há alternativas para os seus princípios, que todos, seja confessando ou negando, tem de adaptar-se a suas normas. (1995, p. 23)

Ao longo das análises observamos que o neoliberalismo influencia na política, na economia e conseqüentemente na educação, por meio das políticas educacionais, sendo estas, inseridas no contexto das relações da sociedade capitalista, agora numa nova relação entre economia e Estado. A política educacional brasileira, nessa conjuntura, sendo definida por meio de relações de poder, faz prevalecer os objetivos das classes dominantes e na relação interdependente entre política educacional e economia, a primeira deve responder de maneira direta à demanda da segunda.

1.2 Panorama histórico e econômico brasileiro e a adoção das políticas de inspiração neoliberal - 1990 a 2006

A década de 1990 ficou marcada na história política brasileira com a primeira eleição por meio de voto direto depois de décadas da ditadura¹⁵ militar (1964-1985).

¹⁵ Sobre diferenças na definição de Ditadura Bobbio, Matteucci e Pasquino afirmam que “o que distingue sobretudo, de modo claro, a Ditadura moderna da Ditadura romana, por um lado, e da ‘Ditadura revolucionária’, por outro, é a sua diferente conotação de valor. A Ditadura romana possui uma conotação tradicionalmente positiva, como um órgão capaz de defender a ordem constituída em face de crises de emergência mais ou menos graves; conotação positiva é também, pelo menos no início, a da ‘Ditadura revolucionária’, como Governo ditatorial provisório que preparava o caminho para a instauração de uma sociedade mais justa (a Sociedade dos Iguais). A Ditadura moderna tem, pelo contrário, uma conotação indubitavelmente negativa. Designa a classe dos regimes antidemocráticos ou não-democráticos modernos.

O regime militar no Brasil teve início quando o governo nacional-populista foi destituído pelas forças de direita representadas pelos militares, comandados pelo Marechal Humberto de Alencar Castelo Branco, que tomou posse no governo em abril de 1964. Permaneceu no governo até março de 1967, quando o General Arthur da Costa e Silva assumiu a presidência. Segundo Pistori a crise político-institucional que resultou no regime militar,

[...] começou com a renúncia do presidente Jânio Quadros, em 1961. Agravou-se durante a administração João Goulart (1961-1964), com a radicalização populista do Partido Trabalhista Brasileiro (PTB) e de várias organizações de esquerda e com a reação da direita conservadora. Goulart tentou mobilizar as massas trabalhadoras em torno das reformas de base, que alterariam as relações econômicas e sociais no país. Isso levou o empresariado, parte da Igreja Católica, a oficialidade militar e os partidos de oposição, liderados pela União Democrática Nacional (UDN) e pelo Partido Social Democrático (PSD), a denunciarem a preparação de um golpe comunista, com a participação do presidente. (2004, p. 18-9)

Assim, com a assumência do governo pelos militares em 1964, esses passaram a exercer direta repressão à sociedade, utilizando de meios legais para a coerção de movimentos sociais, especialmente o estudantil, que naquela época reivindicava por uma reforma universitária.

Uma das conseqüências à repressão, naquele período, era o movimento da população por liberdade de expressão, seja na política, nas artes, na educação, enfim, uma liberdade que ficou impedida pelos militares, durante o período autoritário.

Após o contexto de repressão vivido pelos brasileiros nos anos de ditadura militar o momento histórico da época era de retomada do processo de redemocratização, o que ocorreu com a eleição de Fernando Collor de Mello, em 1990.

Como tal se contrapõe, como o termo negativo ao termo positivo de uma grande dicotomia, à democracia moderna, por sua vez entendida como designação da classe dos regimes liberal-democráticos. Nesse sentido, a democracia liberal, como termo positivo da dicotomia, caracteriza-se pela divisão de fato e de direito do poder e pela transmissão da autoridade política de baixo para cima; como termo negativo, a Ditadura se distingue, em contraposição, por uma acentuada concentração do poder e pela transmissão da autoridade política de cima para baixo. É de notar, no entanto, que as características antidemocráticas, apontadas podem ser encontradas também em regimes políticos habitualmente designados por nomes diversos do de Ditadura". (2000, p. 370)

A eleição de Collor traz inúmeras mudanças em relação ao período anterior. No cenário econômico, este momento representa um claro divisor de águas, no sentido de inserir o Brasil dentro de um quadro internacional que impõe novas perspectivas de competitividade no cenário da globalização. Se antes o tema da reforma do Estado era posto timidamente, agora é escancarado com todas as letras. Demanda-se o enxugamento do quadro de pessoal da União, e o patrimônio público – de carros velhos a residências ministeriais – é posto à venda. A privatização emerge como palavra de ordem. (VIEIRA, 2000, p. 90)

O Estado definido como “em crise”, foi tido como ineficiente para o equilíbrio e regulação da economia, justificado pelo discurso neoliberal adotado naquele governo, e que teve a privatização como uma importante medida tomada para superação da crise. Assim, com a suposta deficiência do Estado, o governo Collor submetia ao Legislativo em 1990 suas primeiras medidas que adotava visando à execução de um projeto de “*reconstrução nacional*” (BRASIL, 1990, p. 7)

Na Primeira Reunião Ministerial de Collor, ele explanou sobre a adoção de medidas contra corrupção, inflação e desenvolvimento da economia. Dentre todas as medidas destacamos uma delas relacionada ao combate à inflação e cinco ligadas ao desenvolvimento econômico, respectivamente: a “execução de uma profunda reforma administrativa envolvendo afastamento de mais funcionários, fechamento de ministérios, autarquias e empresas públicas”; “redução das barreiras à importação e estímulo à participação de estrangeiro no desenvolvimento nacional”; “derramagem de um ambicioso programa de desestatização”; “criação de certificados de privatização, instrumento de viabilização rápida do processo de desestatização que serão adquiridos compulsoriamente por instituições financeiras, fundos de pensão, companhias seguradoras, etc.” (BRASIL, 1990, p. 9)

Numa conjuntura em que o neoliberalismo se alastrava pelos países ocidentais, o governo Collor aderiu visivelmente às políticas neoliberais, processo esse iniciado no Brasil ainda antes de sua eleição (BIANCHETTI, 2005). Nessa perspectiva, o governo impôs novos padrões de competitividade econômica no país, inserindo-o no cenário econômico internacional. A economia brasileira foi colocada numa ordem de concorrência e de relação de dependência com os países de capitalismo avançado, como nunca antes. O então presidente que aderiu à fórmula “o mercado é a solução” se justificava dizendo ser consciente da “situação calamitosa” em que vivia o país. (OLIVEIRA, 2003, p. 143)

O seu governo começa com a implantação do chamado Plano Collor, que consiste na retenção, pelo Banco Central, por um período de 18 meses, de uma elevada soma dos ativos financeiros circulantes na economia, ou seja, cerca de 100 bilhões de dólares dos depósitos superiores à quantia de 50 mil cruzados novos das contas correntes, cadernetas de poupança e aplicações financeiras de pessoas físicas e jurídicas.

À medida que a inflação fica acima dos níveis pretendidos (mais de 20% em janeiro de 1991), em fevereiro de 1991, é lançado o Plano Collor II, que congela os salários. Como resultado, os planos provocam forte recessão na economia brasileira (salários são arrochados, o desemprego cresce e a atividade econômica diminui). (Ibid., 2003, p. 136).

Em entrevista realizada para o Jornal *Financial Times* em 27 de novembro de 1990 Fernando Collor discorreu sobre a reforma administrativa e a privatização de empresas estatais. Com relação à duração do processo de privatização o então presidente afirmou que nove meses seriam insuficientes para privatizar todas as companhias das quais imaginava, exemplificando com as medidas de privatização tomadas por M. Thatcher, na Inglaterra que foram desenvolvidas por quatro ou cinco anos. (BRASIL, 1991, p. 62-63). Relembremos que M. Thatcher implementou políticas estritamente neoliberais naquele país, sendo a mesma linha política adotada por Collor no Brasil.

A privatização de diversos órgãos públicos, empresas do governo, diminuição de servidores federais, ataque aos sindicatos¹⁶, e o insucesso do Plano Collor e Plano Collor II acarretaram forte recessão para a economia brasileira, além do aumento do desemprego.

Diversas mudanças foram introduzidas no campo econômico, porém para a educação, o governo Collor significou “muito discurso e pouca ação”, como afirmou Vieira (2000, p.22). A autora avalia o governo Collor no plano educacional brasileiro como um período que passou em “brancas nuvens”. Segundo a autora,

¹⁶ Segundo Bobbio, Matteucci e Pasquino sindicalismo pode ser definido como ação coletiva que tem como finalidade proteger e melhorar o nível de vida por parte dos indivíduos que vendem sua força de trabalho. “mas é difícil ir além desta definição abstrata e indeterminada, porque o Sindicalismo é um fenômeno complexo e contraditório. Ele nasce, de fato, como reação à situação dos trabalhadores na indústria capitalista, mas constitui também uma força transformadora de toda a sociedade. Traduz-se em organizações que gradualmente se submetem às regras de uma determinada sociedade, mas é sustentado por fins que transcendem as próprias organizações e que frequentemente entram em choque com elas. Gera e alimenta o conflito dentro e fora da empresa mas canaliza a participação social e política de grandes massas, contribuindo para integrá-las na sociedade” (1991, p. 1150)

A paralisia da máquina federal, mais emperrada do que antes, em função da extinção de órgãos, de ameaças de demissões e de disponibilidade, associada a um clientelismo sem precedentes contribuiria para com o esgarçamento da política educacional, algo que já vinha ocorrendo desde o período anterior. Trata-se de um governo que, em matéria de educação, não governa e não diz a que veio e, por isso mesmo caracteriza-se por muito discurso e pouca ação. (Ibid., 2000, p.113)

A falta de sucesso político do governo Collor, fez com que o Presidente fosse perdendo seu prestígio. A população insatisfeita com os planos de governo e a classe dominante que também se via em desvantagem econômica por conta das perdas geradas a partir dos Planos Collor I e II, patrocinaram, junto com o apoio da imprensa, um movimento contra o governo.

As denúncias de corrupção do governo Collor iniciadas logo após o segundo mês de mandato e intensificada em maio de 1992 tiveram amplo destaque na cobertura jornalística da TV Globo. (MEMÓRIA GLOBO, 2009)

Esse movimento de denúncias e de reivindicação pública ocasionou na abertura de uma Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI) no Congresso para investigação. Após a abertura dessa CPI e de novas denúncias, que fizeram “aflorar a corrupção reinante nos bastidores do governo”, o povo saiu novamente às ruas exigindo o afastamento do então presidente. “Em 29 de dezembro de 1992, o presidente foi deposto por crime de responsabilidade, em processo de *impeachment* inédito no Brasil.” (VIEIRA, 2000, P. 90)

Com o *impeachment* de Fernando Collor de Mello, assumiu a presidência o seu vice-presidente Itamar Franco, em 30 de dezembro de 1992 e permaneceu até 1995. No período em que presidiu, Itamar Franco, trouxe novos rumos para solucionar as dificuldades econômicas brasileiras agravadas pela inflação.

Os fatos marcantes da sua gestão foram: o Plebiscito¹⁷ de 1993 para a escolha de regime político (monarquia ou república) e da forma de governo no Brasil (parlamentarismo ou presidencialismo), do qual decidiu-se manter o regime republicano e presidencialista; e o Plano Real, que tinha como finalidade a estabilização econômica por

¹⁷ De acordo com Souza, Garcia e Carvalho, um plebiscito se constitui em votação popular, por sufrágio direto e individual, que se destina a: tomar uma decisão política ou a manifestar confiança, ou não, num governante; deliberação unilateral do povo, válida por si só (alteração da forma de governo: “monarquia ou república?”; alteração do sistema de governo: “parlamentarismo ou presidencialismo?”, etc); conferir legitimidade política (outorga de confiança ao detentor do poder). “É [...] adotado em regimes democráticos ou não. [...] o plebiscito é procedimento excepcional destinado a produzir modificações profundas de diversas naturezas (política, social, territorial, etc.)”. (1998, p. 415-416)

meio da implantação de uma nova moeda. Tomando como medida de destaque da gestão, o Plano de controle inflacionário destacou-se por adotar medidas diferentes de planos anteriores,

[...] como o congelamento de preços e salários. Sua proposta básica orienta-se para a contenção dos gastos públicos, aceleração do processo de privatização, controle de demanda através do aumento de juros e abertura às exportações, o que provocaria a queda de preços internos. Em termos de médio e longo prazos, o Plano aponta no sentido da continuidade do processo de abertura econômica do país e de medidas visando o apoio à modernização das empresas nacionais. (VIEIRA, 2000, p.116)

O Plano Real iniciado oficialmente em 27 de fevereiro de 1994 pelo então Ministro da Fazenda Fernando Henrique Cardoso (1993-1994), obteve sucesso na estabilização da economia, com o fim da crise hiper-inflacionária, com a estabilização de preços, integração da economia brasileira nos mercados internacionais de bens e financeiros e com a ampliação do poder de compra da população. Sayad alertando sobre as possíveis conseqüências do Plano, afirmou que a partir dele o ciclo que a economia brasileira pode vir a iniciar se diferenciaria dos ciclos anteriores por apresentar ameaça maior de exclusão social e maior desemprego, e que “[...] a trégua obtida com o Plano Real precisa ser utilizada para a implementação de políticas sociais compensatórias efetivas e bem sucedidas, sob o risco de se tornar, caso contrário, apenas um período de calmaria que antecede momentos de dificuldades muito maiores para a sociedade brasileira.” (1995, p. 23)

Partindo do setor econômico para o educacional, “[...]o governo Itamar significaria sobretudo, um período cujos principais momentos se configuram em torno de processos de mobilização” (VIEIRA, 2000, p. 116).

Com o fim do mandato de Itamar Franco, Fernando Henrique Cardoso amparado pelo sucesso do Plano Real foi eleito em primeiro turno nas eleições de 1994 com 54% dos votos e, se reelegeu em 1999 sendo o primeiro a permanecer na presidência brasileira sob o regime republicano por dois mandatos consecutivos.

O governo de Fernando Henrique Cardoso, com início em 1995, deu continuidade à política econômica do início dos anos 1990 com Collor e inseriu o país no contexto da economia globalizada.

Diante do contexto internacional de reformas, reconfiguração do papel do Estado, transformações tecnológicas e reconfiguração do capital nas sociedades capitalistas, no Brasil foi realizada uma reforma do Estado. Essa empreitada ocorreu durante o primeiro mandato de Fernando Henrique Cardoso por meio do *Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado* (1995) que definiu objetivos e estabeleceu “[...] diretrizes para a reforma da administração pública brasileira”. Segundo o documento, a crise do Estado foi ocasionada pelo desvio dessa instituição “[...] de suas funções básicas para ampliar sua presença no setor produtivo [...]” e isso culminou na gradual deteriorização dos serviços públicos, no agravamento fiscal e, por conseguinte na inflação. No Plano justificou-se que: “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). Junto ao discurso da promoção das igualdades sociais o Plano trazia consigo a influência de medidas neoliberais. A própria justificativa da necessidade de Reforma do Estado se encontra no paradigma neoliberal:

A reforma do Estado deve ser entendida dentro do contexto da redefinição do papel do Estado, que deixa de ser o responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social pela via da produção de bens e desenvolvimento. No plano econômico o Estado é essencialmente um instrumento de transferências de renda, que se torna necessário dada a existência de bens públicos e de economias externas, que limitam a capacidade de alocação de recursos do mercado. [...] Reformar o Estado significa transferir para o setor privado as atividades que podem ser controladas pelo mercado. Daí a generalização dos processos de privatização de empresas estatais. Neste plano, entretanto, salientamos um outro processo tão importante quanto, e que no entretanto não está tão claro: a descentralização para o setor público não-estatal da execução de serviços que não envolvem o exercício do poder de Estado, mas devem ser subsidiados pelo Estado, como é o caso dos serviços de educação, saúde, cultura e pesquisa científica. Chamaremos esse processo de ‘publicização’. (BRASIL, 1995, p. 17-18)

Na introdução do referido documento há uma breve retrospectiva histórica que menciona a função do Estado no apoio às políticas de Bem-Estar no período pós-guerra nos países por ela atingidos e que a partir da segunda metade da década de 1960 esse modelo de administração do Estado “mostrou-se superado”. Mencionou-se ainda que a presença do Estado assistencialista no Brasil esteve presente desde os anos 1970 e que a *crise dessa instituição* se tornou clara somente a partir de 1985. Sobre esse aspecto inferiu-

se que “a reação imediata à crise – ainda nos anos 80, logo após a transição democrática – foi ignorá-la. Uma segunda resposta igualmente inadequada foi a neoliberal, caracterizada pela ideologia do Estado mínimo” (Ibid., 1995, p.15). Mesmo se referindo às medidas neoliberais como “resposta inadequada” à crise, o Plano Diretor ao nosso ver, adotou medidas das quais, por meio das análises anteriores a respeito do neoliberalismo, entendemos se adéquam, sim, à postura neoliberal. Como exemplo, temos a concepção de crise do Estado, a privatização de empresas estatais, e a descentralização para o setor público não-estatal os serviços de saúde, educação, cultura e pesquisa científica, esse processo é denominado na Reforma como “publicização”. (Ibid., 1995) Sobre a publicização, no documento de Reforma do Estado ainda é esclarecido que:

[...] através de um programa de publicização, transfere-se para o setor público não-estatal a produção dos serviços competitivos ou não-exclusivos de Estado, estabelecendo-se um sistema de parceria entre Estado e sociedade para seu financiamento e controle.

Deste modo o Estado reduz seu papel executor ou prestador direto de serviços, mantendo-se entretanto no papel de regulador e provedor ou promotor destes, principalmente dos serviços sociais como educação e saúde, que são essenciais para o desenvolvimento, na medida em que envolvem investimento em capital humano; para a democracia, na medida em que promovem cidadãos; e para uma distribuição de renda mais justa, que o mercado é incapaz de garantir, dada a oferta muito superior à demanda de mão-de-obra não-especializada. Como promotor desses serviços o Estado continuará a subsidiá-los, buscando, ao mesmo tempo, o controle social direto e a participação da sociedade. (BRASIL, 1995, p.13)

Nesse contexto, o governo passa uma parte de suas responsabilidades econômicas e sociais para empresas prestadoras de serviço responsabilizadas pelo Bem-Estar e pelo desenvolvimento social do país, sendo assim “a Reforma encolhe o espaço público democrático dos direitos e amplia o espaço privado não só ali onde isso seria possível – nas atividades ligadas à produção econômica -, mas também onde não é admissível – no campo dos direitos sociais conquistados.” (CHAUÍ, 1999, p.5)

Com o fim do segundo mandato de Fernando Henrique Cardoso, Luiz Inácio Lula da Silva foi eleito e iniciou seu mandato em janeiro de 2003. O governo Lula tem em si um símbolo histórico de mudança para o cenário político representando uma “vitória do povo”, como observamos pela reportagem da revista Veja on-line de 8 de janeiro de 2003 que entre outros assuntos, descreve o entusiasmo popular na posse do novo presidente:

Nunca antes a festa de posse de um presidente despertou tanto entusiasmo popular. Nunca antes o Brasil teve um presidente tão ovacionado nas ruas no momento em que toma posse. Talvez pelo ineditismo da ascensão de Lula, o país não esteja propriamente habituado a lidar com a segurança de um presidente tão próximo do povo – mas, com certeza, trata-se de um aprendizado urgente. (UM DIA..., 2003)

A presidência de Lula mantém características de governos anteriores porém com mudanças no âmbito social e educacional, diminuindo características de governos adeptos de políticas neoliberais. Em 2006 Luiz Inácio Lula da Silva se reelegeu e presidirá até dezembro de 2010.

1.3 A configuração da educação superior brasileira a partir da década de 1990

Os oito anos de presidência de FHC propiciou diversas alterações nas políticas de educação superior durante seu governo e em decorrência de seus dois mandatos consecutivos houve maior facilidade para a implantação e desenvolvimento dos projetos educacionais. Dentre as principais mudanças desse governo destacamos a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), e do Plano Nacional de Educação (PNE), ambos os documentos foram formulados sob os ditames da nova configuração do Estado, ocorrido pela Reforma do aparelho estatal de 1995, como será tratado adiante.

No bojo dessas reformulações da educação, sobretudo do nível superior, outra influência e/ou interferência foi fundamental para a solidificação das políticas neoliberais implementadas pelo governo a partir da década de 1980: o financiamento e orientações dos organismos internacionais nos setores, político, econômico e o social, do qual a educação está inserida.

Organismos multilaterais (por exemplo, Banco Mundial, Unesco, Comissão Econômica para a América Latina - Cepal) e nacionais (Federação das Indústrias do Estado de São Paulo – FIESP, Confederação Nacional da Indústria - CNI, Ministério da Educação – MEC, Ministério do Trabalho – MTB, entre outros) difundiram em seus documentos de orientação das políticas de educação, especialmente no decorrer da década de 90, a nova agenda e a nova linguagem da articulação da educação e da produção do conhecimento com o novo processo produtivo. A expansão da educação e do conhecimento, necessária ao capital a à sociedade tecnológica globalizada, apóia-se em conceitos como modernização, diversidade, flexibilidade, competitividade, excelência, desempenho, eficiência, descentralização, integração, autonomia, equidade, etc. esses conceitos e valores encontram fundamentação, sobretudo, na ótica da esfera privada, tendo que ver com a lógica empresarial e com a nova ordem econômica mundial. (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2008, p.94-95)

As principais agências de financiamento presentes no Brasil são: o Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) Organização Mundial do Comércio (OMC), o Banco Mundial (BM), entre outros.

O Banco Mundial começou a atuar na área educacional brasileira na década de 1960, e tinha como prioridades o ensino técnico-vocacional e o ensino superior. Essa prioridade,

[...]decorreu da visão predominante na época, de educação como formadora de mão-de-obra especializada necessária ao processo de desenvolvimento (entendido como industrialização), e que no campo manifestava-se como a revolução verde, que demandava a utilização de máquinas agrícolas, fertilizantes, sementes, agrotóxicos, assim como consultoria de especialistas, em sua maioria estadunidenses. [...] Desde os anos 1980 a educação superior perdeu a prioridade na política educacional do BM, e em vários países do mundo sofreu severos cortes e mudanças afinados com as diretrizes propostas por aquele, o qual financiaria um grande número de projetos e estudos visando a reduzir os gastos com o ensino superior público e otimizar sua “eficiência interna”, isto é, adotar práticas de gestão empresarial, ao mesmo tempo abrindo espaço para o crescimento do setor privado. (SIQUEIRA, 2004, p. 48 - 50)

Segundo Libâneo, Oliveira e Toschi, os neoconservadores alegam que países mais pobres como o Brasil deveriam priorizar a educação básica, significando menor investimento de recursos “[...]para a educação infantil e para o ensino médio e superior. Também no caso do ensino superior, o Estado financiaria o aluno que não pudesse pagar

seus estudos, e este devolveria os valores do empréstimo depois de formado.” (2008, p. 132)

A fim de exemplificar como os organismos multilaterais influenciam na política brasileira, citamos a ocasião quando o Banco Mundial apresentou ao Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social (CDES), no início do mês de julho de 2003, uma série de condições para a concessão de empréstimos ao Brasil, no valor de US\$ 8 bilhões para os próximos quatro anos a partir daquela data. Entre as imposições estava a revisão do financiamento da universidade pública no País, que era considerado pelo Banco muito oneroso aos cofres estatais. (BRASILINO; MANO, 2003)

Essa é uma das formas que as organizações multilaterais interferem, de fato, nas políticas educacionais do Brasil e afirmamos que a Reforma do Estado brasileiro de 1995 aplicou uma nova ordem de prioridade no oferecimento de serviços sociais pelo Estado já sob a influência neoliberal, trazida também, por meio das recomendações de organizações internacionais. No Plano de Reforma a educação superior como um serviço social, já sob uma nova configuração, deve ser adaptada às necessidades do mercado, uma vez que custa muito ao Estado. Sendo assim o setor público descentralizou suas responsabilidades no oferecimento do ensino superior, e classificou a universidade como um “setor não-exclusivo” do Estado. (BRASIL, 1995, p. 41-42)

No *Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado* (1995), as funções são divididas em quatro setores a saber: núcleo estratégico, que “corresponde ao governo, em sentido lato”; atividades exclusivas, do qual “é o setor em que são prestados serviços que só o Estado pode realizar”, cujo subsídio à educação básica está inserida; serviços não-exclusivos, que “corresponde ao setor que o Estado atua simultaneamente com outras organizações públicas não-estatais e privadas”; e, produção de bens e serviços para o mercado que diz respeito “à área de atuação das empresas”. (Ibid., 1995, p. 41-42) O setor que corresponde à educação superior encontra-se nos serviços não-exclusivos, como já mencionado, o Estado atua com organizações públicas não-estatais e privadas. Continuando sobre esse item o documento esclarece que,

As instituições desse setor não possuem o poder de Estado. Este, entretanto, está presente porque os serviços envolvem direitos humanos fundamentais, como os da educação e da saúde, ou porque possuem “economias externas” relevantes, na medida que produzem ganhos que não podem ser apropriados por esses serviços através do mercado. As economias produzidas imediatamente se espalham para o resto da sociedade, não podendo ser transformadas em lucros. São exemplos deste setor: as universidades, os hospitais, os centros de pesquisa e museus. (BRASIL, 1995, p.41-42)

Diante dessa Reforma, Marilena Chauí em sua crítica intitulada *A Universidade Operacional*, afirmou que a posição da universidade tida como prestadora de serviços introduziu termos como “qualidade universitária”, “avaliação universitária” e “flexibilização universitária”. A autonomia foi reduzida a um gerenciamento empresarial da instituição no controle das despesas de acordo com as metas e indicadores de desempenho estabelecidas pelo Estado. A flexibilização significou entre outros aspectos: eliminar o regime único de trabalho, o concurso público e a dedicação exclusiva, substituindo-os por “contratos flexíveis”; a adaptação de currículos de graduação às demandas empresariais locais; e, a separação da docência e da pesquisa, sendo a primeira para centros autônomos e a segunda para a universidade. Nessa ótica, a qualidade foi definida como competência e excelência, fundamentados no critério do “atendimento às necessidades de modernização da economia e desenvolvimento social”; além disso, é medida pela produtividade, orientada por critérios que ligam qualidade com quantidade: *quanto* uma universidade produz *em quanto tempo* e qual o custo do que produz (CHAUÍ, 1999, p.3, grifos da autora).

Essa valorização do quantitativo, decorrente também do próprio processo capitalista que tem a educação como mero percurso obrigatório para inserir o indivíduo no mercado de trabalho com qualificação de nível superior, tira da universidade sua função de instituição social inseparável da democracia e da democratização do saber: “seja para realizar essa idéia seja para opor-se a ela”. Com a Reforma do Estado de 1995 a universidade passa da condição de instituição social à de organização social. (Ibid., 1999, p.5) A autora infere que a instituição social aspira a universidade, e isso significa que essa instituição “tem a sociedade como princípio e sua referência normativa e valorativa”, ou seja, a instituição se percebe inserida na divisão social e política e, busca definir uma universalidade (imaginária ou desejável) que lhe permita responder às condições impostas pela divisão” de classes. (Ibid., 1999, p.3)

Chauí assinala que uma *organização* se difere de uma *instituição* por outra prática social, ligada a uma instrumentalidade definida de acordo com um conjunto de meios particulares para a obtenção de um objetivo particular, sendo regida por “idéias de gestão, planejamento, previsão, controle e êxito”, tendo apenas si mesma como referência, inserida num processo de competição com outras que aderiram os mesmos objetivos particulares. “[...] A organização pretende gerir seu espaço e tempo particulares aceitando como dado bruto sua inserção num dos pólos da divisão social, e seu alvo não é responder às condições, e sim vencer a competição de seus supostos iguais.” (CHAUÍ, 1999, p.5)

A passagem da idéia da universidade como instituição social para organização prestadora de serviços ocorreu pela atual forma do capitalismo caracterizado pela fragmentação de todas as esferas da vida social “[...] partindo da produção, da dispersão espacial e temporal do trabalho, da destruição dos referenciais que balizavam a identidade de classe e as formas de luta de classes”. A sociedade passa a existir como uma “[...] rede móvel, instável, efêmera de organizações particulares definidas por estratégias particulares e programas particulares, competindo entre si”. Sob os efeitos da nova forma de capital as mudanças da universidade ocorreram em duas fases sucessivas: na primeira tornou-se “universidade funcional”; na segunda, “universidade operacional”. (Ibid., 1999, p.5)

A universidade funcional estava voltada para a formação rápida de profissionais requisitados como mão-de-obra altamente qualificada para o mercado de trabalho.

Adaptando-se às exigências do mercado, a universidade alterou seus currículos, programas e atividades para garantir a inserção profissional dos estudantes no mercado de trabalho, separando cada vez mais docência e pesquisa. Enquanto a universidade clássica estava voltada para o conhecimento e a universidade funcional estava voltada diretamente para o mercado de trabalho, a nova universidade ou universidade operacional, por ser uma organização, está voltada para si mesma enquanto estrutura de gestão e de arbitragem e contratos.

Regida por contratos de gestão, avaliada por índices de produtividade, calculada para ser flexível, a universidade operacional está estruturada por estratégias e programas de eficácia organizacional e, portanto, pela particularidade e instabilidade dos meios e dos objetivos. (Ibid., 1999, p. 5)

Tratando especificamente da heterogeneidade da educação superior no Brasil, Sguissardi afirma que não há modelo de universidade no país e que cada época, esta, se apresentou com traços “[...] de algum modelo ideal ou idealizado dentre os predominantes nos países centrais” (2004, p.33), com isso, ocorre no Brasil uma contraditória

superposição de modelos universitários resultando no caminho para uma universidade “neoprofissional, heterônoma e competitiva”. De acordo com o autor isso se configura com o ajuste neoliberal da economia e da reforma do Estado nos anos 1990; da flexibilização dos “modelos” na constituição e nas políticas públicas de educação superior; prática cotidiana da universidade submetida pela lógica do mercado e do Estado; redução do financiamento público para o ensino superior; desvio financeiro do orçamento universitário; facilidade de criação de IES privadas, ocasionando o crescimento “espontâneo e desordenado” do setor visto o grande número de instituições privadas em relação às públicas; esgotamento da demanda com possibilidade financeira de pagar mensalidades e competitividade das IES. (Ibid., 2004)

Tratando da centralização do debate sobre a privatização no Brasil Leher afirma que,

O *modus operandi* do Estado brasileiro configura um determinado modelo de privatização, guardando forte similaridade com as políticas do Banco Mundial para a educação latino-americana e, particularmente, para as universidades. Em essência, o banco determina que o *modelo europeu* de universidade – estatal, autônoma, pública, gratuita e baseada no princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão – não é compatível na América Latina. O eixo dessa política no presente momento, não é a transferência de instituições públicas para mantenedoras privadas ou a cobrança de mensalidades *tout court* na graduação, mas a implementação de *determinado modelo de autonomia, em moldes neoliberais*, para que o poder do mercado possa, ele mesmo, determinar todas as dimensões da universidade: cursos, tempo, trabalho, docência, pesquisa etc. com efeito, a autonomia, na formulação de Hayek, permite que a razão última da universidade seja determinada pelo mercado. Essa concepção de autonomia *desinstitucionaliza* a universidade, transformando-a em *organização social* que, entretanto, já começa a se configurar como nova instituição que não poderá merecer o nome de *universidade*. (LEHER, 2001, p.155, grifos do autor)

Em concordância com a nova configuração universitária a partir da Reforma estatal de 1990, a LDB, Lei n. 9.394 foi aprovada em 1996. Essa Lei redesenhou o modelo educacional no Brasil sendo o grande marco do ensino como um todo e a mudança mais significativa na educação superior após a Reforma Universitária de 1968, Lei n. 5.540. A LDB escrita sob a influência das orientações internacionais, minimizou o papel Estado na obrigatoriedade do oferecimento do ensino superior e abriu grande brecha, ou melhor, apoio à expansão de instituições particulares. Essa expansão também foi firmada pelo

disposto no Decreto n. 2.306/97¹⁸ que, dentre outros aspectos, classificou a organização acadêmica das Instituições de Educação Superior – IES em: universidades, centros universitários, faculdades integradas, faculdades, institutos superiores e escolas superiores.

Saviani considera dois aspectos desse Decreto sob a ótica da política educacional. O primeiro diz respeito a admissão “aberta e franca” das IES com fins lucrativos. Isso é visto positivamente uma vez que explicita um fato que se realizava de forma “camuflada” no contexto anterior. “Essa explicitação é ainda positiva porque permite tornar mais transparentes os critérios relativos ao tratamento a ser dado às instituições privadas de ensino.” (2004, p. 13-14) Todavia, esse dispositivo revela um clima hoje predominante do qual tudo tende a ser aferido pela referência ao mercado, tido como campo próprio da iniciativa privada que busca invariavelmente o lucro, o que indica, ao mesmo tempo, uma clara subordinação da atual política educacional a esse clima. O segundo aspecto refere-se à introdução da classificação acadêmica “centros universitários” e da distinção destas à universidade, uma vez que os centros universitários são um eufemismo das universidades, ou seja “uma universidade de segunda classe” e que não precisa desenvolver pesquisa, se constituindo em uma alternativa buscada pelo governo a fim de viabilizar a expansão, e, “[...] por consequência, a democratização da universidade a baixo custo, em contraposição a um pequeno número de centros de excelência [...], que concentrariam o grosso dos investimentos públicos, acentuando seu caráter elitista”. (2004, p.13-14)

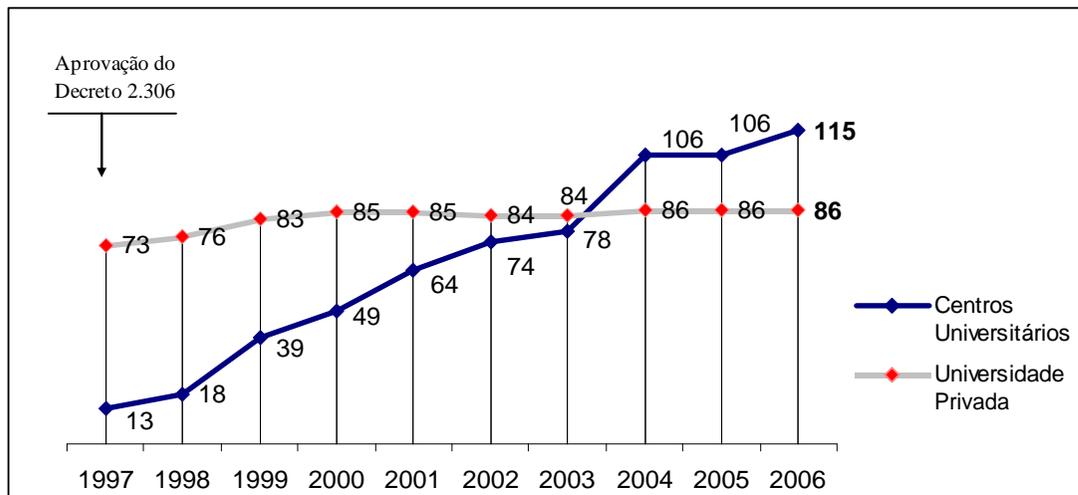
A diferença dos centros universitários em relação às universidades é a exigência no investimento em pesquisa e podem ter um percentual menor de professores com titulação de mestrado e doutorado e em regime de dedicação exclusiva, pois segundo a LDB Capítulo IV, Art. 52:

¹⁸ O Decreto n. 2.306 foi revogado em 2001 pelo Decreto n. 3.860.

As universidades são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano¹⁹, 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.” (1996, p. 18-19)

Verificamos no gráfico a seguir a importância e o impacto do Decreto n. 2.306 por meio da expansão dos centros universitários no Brasil, como demonstra o Gráfico 1.

Gráfico 1 - Número de Universidades Privadas e Centros Universitários no Brasil – 1997 a 2006



Fonte: Adaptado de Inep/MEC. Disponível em: <www.inep.gov.br>. Acesso em: 15 jul. 2009.

¹⁹ A menção no trabalho de Extensão pelas universidades na LDB veio de acordo com o disposto na Constituição de 1988, Art. 207, que assegura que “as universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”. Para Catani e Oliveira (2007, p. 74) esse Artigo “[...] concretiza, portanto, luta histórica do movimento dos educadores e da comunidade científica em geral em prol da liberdade acadêmica e da autogestão, explicitada no princípio de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial. [...] A pesquisa é colocada no centro de uma relação de produção do trabalho acadêmico, não podendo ser desenvolvida separadamente, assim como o ensino e a extensão. Essa intensão parece ter como objetivo, em primeiro plano, o de evitar a fragmentação das atividades acadêmicas desenvolvidas, bem como a repartição ou a pulverização da oferta de bens e serviços acadêmicos com base em critérios alheios à lógica essencial de organização e de produção do trabalho que ocorre na universidade. Na verdade, o Art. 207 parece ter implícita a pretensão de confirmar um dado modelo de universidade, ou melhor, de confirmar a própria universidade como instituição e ideal de referência para o conjunto das IES. Nesse sentido, a indissociabilidade indicada visa a concretização de um padrão de qualidade na oferta da educação superior, assim como a limitação de fortes constrangimentos estatais, mercadológicos ou de outra natureza que consubstanciem dependência nos processos de ensino, de produção e de difusão de conhecimento.” (Ibid., 2007, p. 74-75)

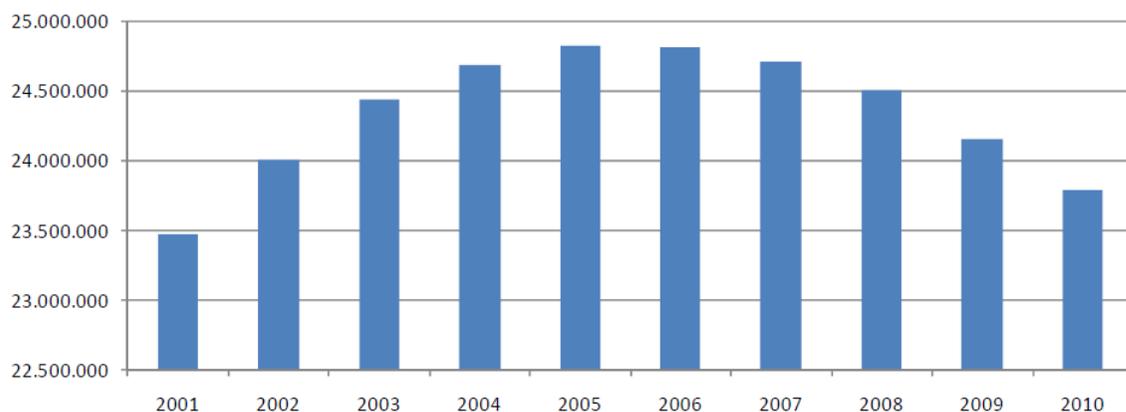
Comparando o crescimento de centros universitários com as universidades privadas no país no período de 1997 a 2006 verifica-se que os centros universitários aumentaram em 784,6 e as universidades privadas 17,8%. O Gráfico mostra claramente a estagnação do número de universidades privadas frente à grande expansão de centros universitários no país no período em questão.

Cada categoria institucional possui exigências específicas para o processo de credenciamento no Ministério da Educação (MEC) e a universidade é a única categoria institucional que tem a obrigatoriedade de cumprir a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão é fundamental na formação acadêmica.

Em obediência ao disposto no Título IV, Art. 9º da LDB que incumbia a União de elaborar o Plano Nacional de Educação, este Plano foi produzido e aprovado pela Lei n. 10.172 em 2001, no governo de Fernando Henrique Cardoso. O PNE traçou diretrizes para todo o sistema educacional do Brasil com um prazo de até dez para execução. Uma das metas estabelecidas para a educação superior, é a de prover até o final da década, a oferta de educação superior para, pelo menos, 30% da faixa etária de 18 a 24 anos; (BRASIL. PNE, 2006, p.96)

Em 2003, quando o ensino superior brasileiro possuía apenas 9% de jovens de 18 a 24 anos matriculados, E. Pacheco, então presidente do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (Inep), declarou, ao jornal O Estado de São Paulo, que: “Difícilmente conseguiremos atingir a meta se continuarmos nesse ritmo. É preciso mais investimento público” (PARAGUASSÚ, 2004, p. 16) Referindo-se ao ritmo lento do crescimento de matrículas nessa faixa etária, observamos no Gráfico 2 a evolução da população brasileira de 18 a 24 anos até o ano de 2007, e uma projeção da população dessa faixa etária até 2010 no Brasil.

Gráfico 2 - Estimativas da População Brasileira de 18 a 24 anos – 2001 a 2010



Fonte: Garcia, 2009, não paginado.

Garcia (2009, p.1) que afirma que, em 2010, 30% da população estimada em 23.787.847 jovens de 18 a 24 anos corresponderia a aproximadamente 7,1 milhões de matrículas no ensino superior. Porém, até o ano de 2007 registra-se o total de 4.880.381 matrículas na educação superior. O ritmo de aumento de matrículas tem sido lento como afirmou Garcia, pois temos uma média de 8,3 % de crescimento do total de matrículas de 2001 a 2007, a média da expansão de matrículas nesse mesmo período das IES públicas foi de 4,8% e das privadas de 9,7%. Para atingirmos a meta do PNE a média de evolução do total de matrículas entre 2007 e 2010 teria que ser de 25,3%. Essa análise nos faz crer que a educação superior brasileira ainda está longe de atingir as metas estabelecidas pelo Plano, ao menos, até o ano de 2010.

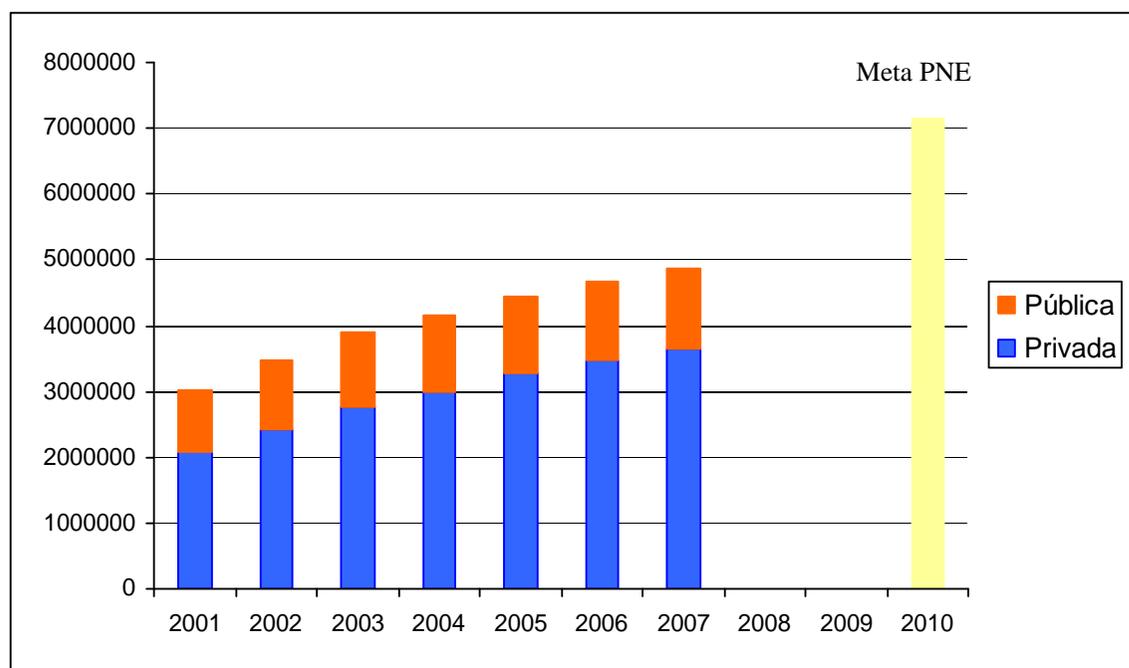
Observamos abaixo a Tabela 1 com o número de matrículas nesse nível de ensino. O Gráfico 3 ilustra os dados da Tabela 1, e apresenta ainda o valor estimado de matrículas na educação superior que contemplaria a meta estabelecida no PNE.

Tabela 1 - Matrículas na Educação Superior no Brasil - 2001 a 2007

Ano	Privada	Pública	Total
2001	2.091.529	939.225	3.030.754
2002	2.428.258	1.051.655	3.479.913
2003	2.750.652	1.136.370	3.887.022
2004	2.985.405	1.178.328	4.163.733
2005	3.260.967	1.192.189	4.453.156
2006	3.467.342	1.209.304	4.676.646
2007	3.639.413	1.240.968	4.880.381

Fonte: Adaptado de Inep/MEC. Disponível em: <www.inep.gov.br>. Acesso em: 15 out. 2007.

Gráfico 3 - Matrículas na Educação Superior no Brasil e Projeção para a Meta do PNE – 2001 a 2010



Fonte: Garcia, 2009, não paginado

Dentre as principais mudanças que ocorreram no âmbito da educação com a partir da aprovação da LDB e do PNE, destacamos a continuidade da expansão do ensino superior com superioridade da iniciativa privada em relação à pública, a diminuição do financiamento do Estado para a educação superior, a mercantilização desse nível de ensino e conseqüentemente a saturação do “mercado educacional” com a grande quantidade de vagas ociosas nas IES particulares. Todo esse processo aconteceu (e acontece) com várias

contradições, uma delas é que ao mesmo tempo em que as políticas sociais abarcadas pelas políticas de caráter neoliberal influenciaram na expansão da educação superior pelo viés da privatização (como se pode observar pelo Gráfico 3) não se pode desconsiderar que essa expansão também auxilia na ampliação do acesso.

Tratando do aumento de matrículas na educação superior S. Schwartzman, pesquisador do IETS (Instituto de Estudos do Trabalho e Sociedade) afirma que essa expansão pode ser parcialmente explicada pelo aumento da exigência por escolarização no mercado de trabalho; acesso à educação superior, em parte, pela oferta de mensalidades mais baixas pois, “À medida que aumenta a demanda, as instituições particulares oferecem [mensalidades mais em conta], o que serve para a população com menor poder de compra.”; o incremento de bolsas do ProUni²⁰, que segundo os dados do MEC, em 2006 foram cedidas 138.688 bolsas entre integrais e parciais. (DA SACURSAL DO RIO, 2007, p.17)

A expansão do ensino superior tem sido freqüentemente apontada e/ou destacada em trabalhos da área (PINTO, 2004; DOURADO, 2002; CUNHA, 2003; SGUISSARDI, 2004; SAVIANI, 2004) e, dentre eles, Dourado analisa essa expansão por meio da relação intrínseca estabelecida entre o Estado e a implementação das políticas de estruturação das IES, em três recortes “espaço-temporais”: 1) a estruturação e a expansão do ensino superior no Brasil no período de 1930 a 1964; 2) a crescente privatização do ensino superior no regime militar; e, finalmente, 3) a expansão do ensino superior na

²⁰ O Programa Universidade para Todos tem a finalidade de conceder bolsas de estudo integrais e parciais em cursos de graduação em instituições privadas de educação superior.

Podem se inscrever no processo seletivo do ProUni, os candidatos não portadores de diploma de curso superior que tenham realizado o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) no ano anterior à inscrição no processo seletivo e alcançado no mínimo 400 pontos na média das cinco notas (ciências da natureza e suas tecnologias; ciências humanas e suas tecnologias; linguagens, códigos e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias e redação).

“Para concorrer às bolsas, o candidato deve, também, ter renda familiar de até três salários mínimos por pessoa e satisfazer a pelo menos uma das condições abaixo:

- ter cursado o ensino médio completo em escola da rede pública;
- ter cursado o ensino médio completo em instituição privada, na condição de bolsista integral da respectiva instituição;
- ter cursado todo o ensino médio parcialmente em escola da rede pública e parcialmente em instituição privada, na condição de bolsista integral na instituição privada;
- ser portador de deficiência;
- ser professor da rede pública de ensino, no efetivo exercício do magistério da educação básica e integrando o quadro de pessoal permanente de instituição pública e que estejam concorrendo a bolsas nos cursos de licenciatura, normal superior ou pedagogia. Nesses casos não é considerado o critério de renda.” Disponível em: <http://siteprouni.mec.gov.br/como_funciona.html>. Acesso em: 15 jan. 2010.

década de 1980 e as políticas de privatização do público. (2001, p.23) A seguir, a Tabela 2 apresenta expansão das IES no Brasil e Centro-Oeste.

Tabela 2 – Instituições de Educação Superior no Brasil e no Centro-Oeste – 1991 a 2006

Ano	BRASIL						CENTRO-OESTE					
	Total Geral	Pública			Privada		Total Geral	Pública			Privada	
		Federal	Estadual	Municipal	Particular	Com./Conf./Fil.		Federal	Estadual	Municipal	Particular	Com./Conf./Fil. ²¹
1991	90	56	82	84	671	-	71	5	10	10	46	-
1996	922	57	74	80	711	-	94	4	14	13	63	-
2001	1.391	67	63	53	903	-	162	7	3	7	132	-
2006	2270	105	83	60	1583	439	243	10	4	4	195	30

Fonte: Adaptado de Inep/MEC. Disponível em: <www.inep.gov.br>. Acesso em: 15 out. 2007.

Verificamos que de 1991 a 2006 o crescimento do total de IES do país teve uma média de 356,1% e no CO essa média foi de 51,5%. No Centro-Oeste houve um decréscimo das IES públicas no mesmo período, sendo de 28%, porém as instituições privadas aumentaram em 389,1%.

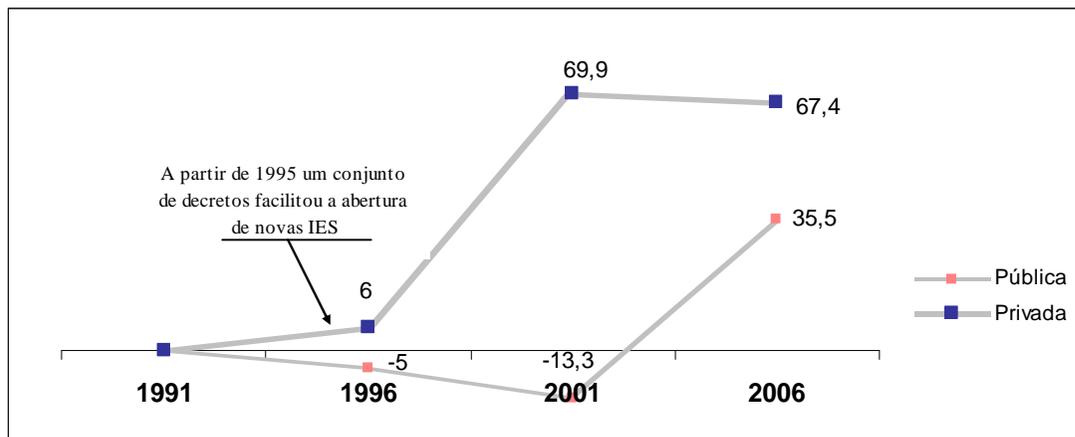
O período de 1996 a 2001 apresentou o maior valor percentual de decréscimo das IES públicas tanto no Brasil como no Centro-Oeste, sendo de 13,3% e 42,2%, respectivamente; neste mesmo período (pós-LDB) as IES privadas, em contrapartida, apresentaram a maior evolução percentual de todo período analisado na Tabela 2: de 69,9% no país e de 130,2% no Centro-Oeste.

A superioridade do número de instituições privadas em relação às públicas no Brasil apresenta o modelo do ensino superior brasileiro majoritariamente privado.

O Gráfico 4 ilustra a evolução percentual das IES no Brasil, separadas por categoria administrativa.

²¹Comunitária, confessional e filantrópica.

Gráfico 4 - Evolução Percentual das Instituições de Educação Superior por Categoria Administrativa no Brasil – 1991 a 2006



Fonte: Adaptado de Inep/MEC. Disponível em: <www.inep.gov.br>. Acesso em: 15 jul. 2007.

Verificamos que o percentual de IES privadas no país cresceu 201,3% no período de 1991 a 2006 enquanto a rede pública ampliou em 11,7%. Observamos pelo Gráfico após o aumento de 69,9% das IES privadas no período de 1991 a 2001, esse ritmo continuou do ano de 2001 para 2006 com 67,4%. Em tendência contrária, as IES públicas tiveram no período de 1991 a 1996 um decréscimo de 5% e de 1996 para 2001, quando o número de instituições particulares teve maior índice de acréscimo, as públicas tiveram o maior índice de decréscimo, sendo de 13,3%, apresentando expansão apenas no período de 2001 a 2006, com 35,5%, porém, número muito inferior à expansão das IES privadas.

Segundo Gentili,

O crescimento da oferta privada tendeu a se beneficiar triplicemente da crise que atravessa a universidade pública: por um lado, canalizando e captando para si boa parte do aumento da demanda pela educação superior; por outro, desfrutando de vantagens oferecidas por administradores que, mediante regulação pseudoliberalizadora, autorizaram a criação de dezenas de novas instituições, transformando a educação superior em um verdadeiro (super)mercado de títulos e de cursos; finalmente, beneficiando-se, do que respeita a algumas dessas instituições, de recursos financeiros diretos ou indiretos, concedidos por governos que sistematicamente demonstraram mais generosidade com o *lobby* empresarial que controla a educação superior privada, do que com os reclamos da comunidade acadêmica que atua nas instituições públicas (2001, p.99)

Pinto afirmou (2004, p.727) que as propostas apresentadas até aquele momento pelo MEC foram norteadas pelo princípio de expansão de vagas, do qual o setor público não recebia recursos adicionais, e subsídios ao setor privado, em troca de bolsa e estudos.

Para democratizar o perfil dos alunos propõe-se quotas [pelo MEC] nos setores público e privado. Trata-se de medidas paliativas, que não enfrentam a questão central que é a expansão pelo setor público sem a perda de qualidade, o que implica sair do anual de 0,8% do PIB gasto com o ensino de graduação para um patamar de cerca de 1,4% do PIB. (Ibid., 2004, p. 727)

A ausência do Estado no oferecimento de educação superior para toda a demanda e a abertura do setor ao mercado com a expansão das IES privadas ocasionou grande concorrência entre as instituições particulares por alunos, caracterizando, de fato, a mercantilização do setor.

A disputa por “clientes” é decorrente da saturação do mercado educacional, isso resulta um grande número de vagas ociosas nas IES particulares. Na Tabela 3 relacionamos a quantidade de vagas oferecidas, candidatos e ingressos nas instituições brasileiras.

Tabela 3 – Vagas Oferecidas, Candidatos e Ingressos na Graduação Presencial por Categoria Administrativa no Brasil - 1991 a 2006

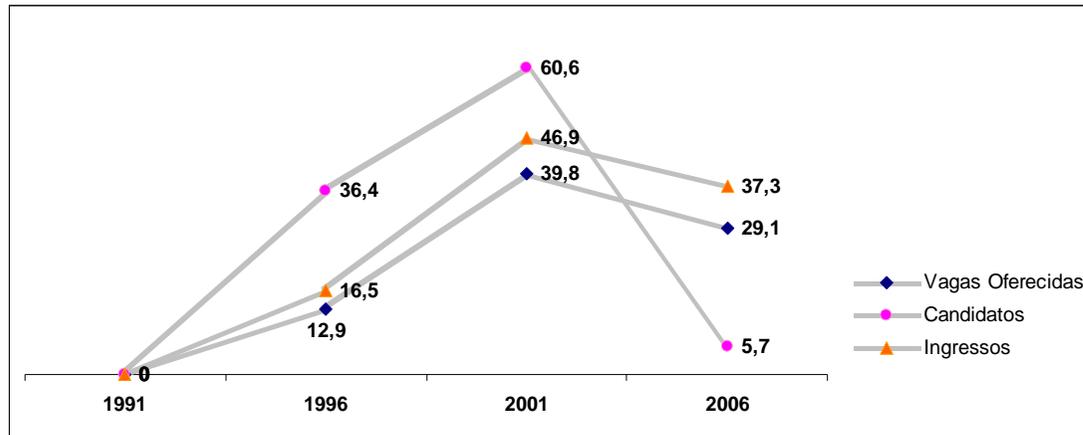
Ano	Candidatos			Vagas Oferecidas			Ingressos		
	Total	Pública	privada	Total	Pública	Privada	Total	Pública	Privada
1991	1.985.825	1.015.247	970.578	515.663	162.506	354.157	426.558	142.857	283.701
1996	2.548.077	1.384.643	1.163.434	634.236	183.513	450.723	513.842	166.494	347.348
2001	4.260.261	2.224.125	2.036.136	1.408.492	256.498	1.151.994	1.036.690	244.621	792.069
2006	5.181.699	2.350.184	2.831.515	2.629.598	331.105	2.298.493	1.753.068	335.767	1.417.301

Fonte: Adaptado de Inep/MEC. Disponível em: <www.inep.gov.br>. Acesso em: 15 jul. 2009.

Num primeiro momento cabe analisar a evolução percentual do oferecimento de vagas para a quantidade de candidatos de 1991 para 2006, sendo um aumento de 409,9% para as vagas e de 160,9% para os candidatos, porém há uma contradição na expansão de vagas, posto que não são todas preenchidas, esse fenômeno se verifica em todo o período contemplado pela tabela, no entanto, com mais intensidade a partir de 2001, sobretudo na iniciativa privada.

Os gráficos 5 e 6 nos auxiliam na análise de “comportamento” da evolução de vagas oferecidas, candidatos e ingressos nas IES públicas e privadas no Brasil.

Gráfico 5 - Evolução Percentual da Demanda nas IES Públicas no Brasil – 1991 a 2006

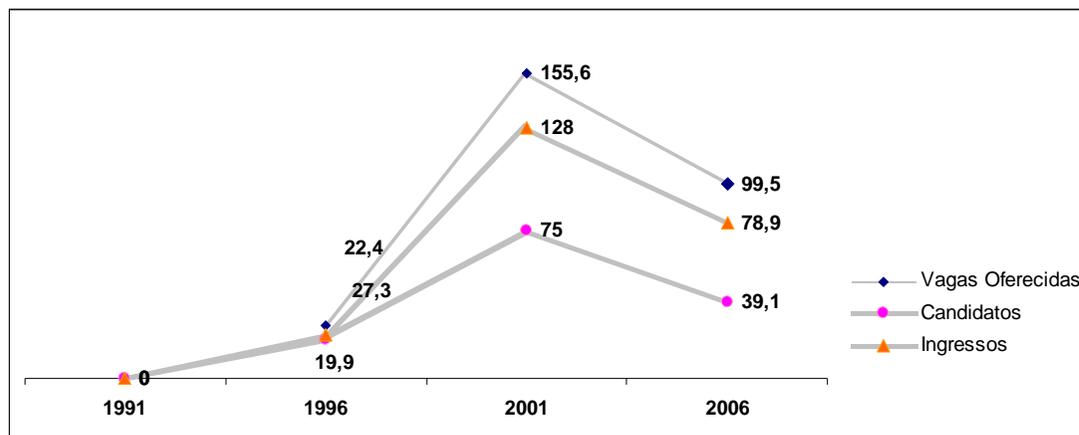


Fonte: Adaptado de Inep/MEC. Disponível em: <www.inep.gov.br>. Acesso em: 15 out. 2007.

Verificamos no Gráfico 5, maior evolução percentual de candidatos nas IES públicas no período de 1991 a 2001; essa evolução foi bem superior em relação ao número de vagas oferecidas e ingresso, enquanto que de 2001 a 2006 a evolução foi menor, de apenas 5,7%. O crescimento de vagas oferecidas foi menor em relação aos ingressos, este último, porém apresentou significativa expansão, sendo o ápice no período de 1996 a 2001, de 46,9%. Essa evolução apresenta-se como positiva, porém com o apoio dos dados do Gráfico 4 lembramos que houve um retrocesso de IES públicas nos períodos de 1991 a 1996, de 5% e, de 13,3% de 1996 a 2001, esse maior decréscimo do número de IES públicas ocorre justamente no período de maior ascensão de ingressos nas instituições públicas.

A fim de compararmos a realidade da demanda na educação superior nas IES públicas e privadas, observemos agora o Gráfico 6 com os dados da evolução da demanda nas instituições privadas.

Gráfico 6 - Evolução Percentual da Demanda nas IES Privadas no Brasil – 1991 a 2006



Fonte: Adaptado de Inep/MEC. Disponível em: <www.inep.gov.br>. Acesso em: 15 out. 2007.

O Gráfico 6, apresenta proporção maior do oferecimento de vagas do que em relação aos candidatos e ingressos a partir de 1996, acompanhando o crescimento de IES ocorrido com mais intensidade depois da aprovação da LDB, como observado no Gráfico 4. Comparando esses dois gráficos (4 e 6), verificamos o período de 1996 a 2001 como o de maior evolução de IES privadas (69,9%) e das vagas oferecidas, sendo de 155,6%. A evolução de candidatos na iniciativa privada foi em todo o período (1991 a 2006) menor que dos ingressos, fato este, interessante de compararmos com os dados do Gráfico 5 em que a tendência das IES públicas foi contrária, ou seja, a evolução dos candidatos sempre maior que dos ingressos em todo o período.

Em relação ao não preenchimento de vagas, ou melhor, a ociosidade de vagas na educação superior, o jornal O Estado de São Paulo apresenta a análise do MEC, que aponta possíveis razões: uma delas seria o excesso de oferta em algumas regiões do País em detrimento de outras; outra possibilidade seria a concentração em algumas áreas do conhecimento. “Apenas seis áreas – administração, direito, pedagogia, letras e comunicação – respondem por 52,7% das vagas oferecidas e são justamente as áreas onde há mais ociosidade. [dados de 2002]” (PARAGUASSÚ, 2004, p. 16)

Segundo C. Monteiro²², consultor da CM Consultoria que , o cenário para as IES particulares, principalmente as mais novas e com menos alunos, a partir de agora é de

²² C. Monteiro foi um dos entrevistados pelo jornal Folha de São Paulo por causa de um estudo realizado sobre o cenário da educação superior frente ao esgotamento de alunos com renda suficiente para pagar

enfrentar uma sucessão de fusões, incorporações e falências por conta do esgotamento do setor. (IWASSO; CAFARDO, 2005, p. 14)

Nesse contexto, o aumento da concorrência entre as instituições privadas e a necessidade de expandir o sistema incluindo um estudante de perfil mais carente obrigam os estabelecimentos privados de ensino superior a mudarem seu perfil para se manterem no mercado.

Um estudo feito pela consultoria Hoper Educacional [...] mostra que, de 1997 a 2002, o preço médio da mensalidade de 208 cursos de administração das regiões Sul e Sudeste caiu 22%, de R\$ 498 para R\$ 387. Um dos autores do estudo, o consultor de marketing educacional Ryon Braga, afirma que essa redução se deve principalmente à oferta de novos cursos de administração, que chegam ao mercado oferecendo uma mensalidade menor do que a das instituições já estabelecidas.

Braga diz que a expansão do ensino superior, antes restrita às classes A e B, já chegou à classe C. ‘Na década de 90, havia uma demanda bastante reprimida nas classes A e B. A partir de 2000, essa demanda já foi atendida, e as projeções indicam que, a partir de agora, o crescimento do ensino superior acontecerá apenas nas classes C e D, diz Braga’.

No estudo, a Hoper leva em conta que uma família brasileira consegue comprometer até 25% da renda com mensalidades. Como o estudo considerou como de classe C um brasileiro com renda familiar de R\$844, o máximo que essa família poderia gastar com educação seria R\$211.”(DA SUCURSAL DO RIO, 2003, p.3)

Em matéria da Folha de São Paulo de 2005 o então presidente do Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos de Ensino Superior no Estado de São Paulo (Semesp), Hermes Ferreira Figueiredo, afirma que “Há uma grande demanda ainda, mas de pessoas que não têm condições de pagar. O grupo que suporta o preço já se estabilizou. Temos de buscar formas alternativas de financiamento, seja privado ou público, com o Fies²³ e o ProUni.” (IWASSO; CAFARDO, 2005, p. 14)

Com a falta de alunos com potencial financeiro para pagar as IES privadas, essas instituições fazendo valer estratégias de marketing, e entre elas um baixo custo nas mensalidades, fazem o que a Folha de São Paulo nomeou como “vale-tudo” por aluno. Em 2001 a concorrência das instituições por clientes ultrapassou a ética, usando meios de:

mensalidades de IES privadas. Na realização da pesquisa C. Monteiro foi um dos consultores da CM Consultorias. (IWASSO; CAFARDO, 2005, p. 14)

²³ O Programa de Financiamento Estudantil (FIES) é um programa do Ministério da Educação que tem como finalidade financiar os estudantes de graduação e que estejam matriculados em instituições privadas.

- *espionagem*: universidades são acusadas de colocar “espiões” nas concorrentes na tentativa de levar alunos para seu campus. Os espiões oferecem descontos nas mensalidades dos alunos que aceitarem a transferência.
- *dossiês*: universidades e seus controladores são alvo de acusações, embasadas em supostos documentos comprobatórios, distribuídos por pessoas que não se identificam ou preferem permanecer no anonimato.
- *grampo*: para tentar evitar a transferência de alunos, universidades chegam a apelar para a nova mania nacional – o grampo. Uma delas gravou a negociação entre o representante e um aluno. Com a fita em mãos, ameaçou: ou a concorrente desistia do “negócio” ou a denúncia seria tornada pública.
- *dumping*: universidades acusam concorrentes de oferecer preços abaixo do custo para atrair alunos. No Rio, há diferença de até 350% nas mensalidades de cursos de direito. (GOIS, 2001, p. 1, grifos nossos)

Esse problema de mercado ocorre no setor educacional por conta da concorrência de mercado (muito serviço e para pouca demanda em potencial de usufruir esse tipo de serviço), desencadeado principalmente a partir da aprovação da LDB e de Decretos complementares que permitiram a criação de IES lucrativas, que até então, eram admitidas somente instituições sem fins lucrativos. Sobre esse aspecto, concordamos com Saviani (2004), que foi positivo a admissão “aberta e franca” da abertura e regulamentação de IES privadas, pois era uma atividade que já vinha sendo realizada, porém menos abertamente. No entanto essas medidas acabaram por incentivar muito a expansão do setor quando a iniciativa pública passou por um período de diminuição de financiamento por parte do Estado e por conseguinte, de estagnação no que se refere à expansão, causando, o que pudemos constatar pelas tabelas e gráficos apresentados, um desequilíbrio de IES no que se refere à categoria administrativa, sendo que as privadas se constitui em número majoritário no Brasil.

Essa distorção da função da educação superior legitima a crise da universidade, quando se torna visível que,

a educação *superior* e a *alta* cultura são prerrogativas das classes superiores, altas. Quando a procura da educação deixa de ser uma reivindicação utópica e passa a ser aspiração socialmente legitimada, a universidade só pode legitimar-se, satisfazendo-a. sua função tradicional de produzir conhecimentos e transmiti-los a um grupo social restrito e homogêneo, quer pelas origens sociais, quer por seus destinos profissionais e de modo a impedir sua queda de *status*, passa a ser duplicada: produzir conhecimentos a camadas sociais muito amplas e heterogêneas e com vistas a promover a sua ascensão social. (SANTOS, 1995, p. 211, grifos do autor)

As análises feitas ao longo deste capítulo nos levou a visualizar a expansão da educação superior e algumas das principais conseqüências da adoção da concepção neoliberal por parte do Estado e conseqüentemente por meio da implantação de políticas públicas sob essa nova ótica.

No entanto, não temos dúvida de que a educação superior se tornou mais democrática com a expansão desse nível de ensino, mesmo com suas contradições, porém da forma como aconteceu essa expansão custou ao próprio usuário da educação superior uma considerada perda da qualidade do ensino, e coloca a formação superior para grande parte da população como simples “etapa obrigatória para obtenção de melhor emprego”, uma vez que a educação superior tem sido posta de acordo com as exigências do mercado, esse, cada vez mais exigente e competitivo por conta da própria transformação do sistema de produção do capital.

CAPÍTULO II

A EDUCAÇÃO SUPERIOR EM MATO GROSSO DO SUL

Este capítulo tem como objetivo analisar as especificidades no processo de expansão e democratização da educação superior em Mato Grosso do Sul, com ênfase no turno noturno. As análises da década de 1990 devem ser compreendidas no âmbito das políticas de caráter neoliberal que estimulam a expansão da educação superior no Brasil, conforme apresentado no Capítulo I.

2.1 Educação superior em Mato Grosso: dos anos 1930 à divisão do estado²⁴

A década de 1930 marcou o início da educação superior no estado de Mato Grosso, possibilitando formação profissional para a população que desejava cursar o ensino superior sem precisar se deslocar para os grandes centros do país.

A educação superior no estado começou com a criação de estabelecimentos isolados que exerciam importante função para o desenvolvimento desse nível de ensino.

²⁴ Inferimos que a história da educação superior em Mato Grosso do Sul só pode ser entendida como um processo educacional iniciado em Mato Grosso e no âmbito das lutas e contradições dentro deste estado, representados por Cuiabá e Campo Grande. Neste contexto concordamos com a análise de Marisa Bittar que em sua tese de doutorado aponta que, “Abordar a história de Mato Grosso do Sul implica, de pronto, um olhar de alcance mais largo que deve ir ‘às fronteiras onde o Brasil foi Paraguai’, mas impõe também estender a vista até Mato Grosso que abrigou, desde a Colônia, as terras e povos hoje divididos em duas unidades federativas distintas.” (1997, p. 12)

Sobre a importância das faculdades para o desenvolvimento da educação superior Cunha analisa que,

No início da república populista [1945 a 1964], a organização do ensino superior regia-se pelo Estatuto das Universidades Brasileiras, baixado em 1931 [...].

Embora o Estatuto proclamasse ser a universidade o padrão para a organização do ensino superior, admitia a existência de estabelecimentos isolados como uma concessão à realidade onde estes constituíam a imensa maioria. A faculdade²⁵ (de Medicina, de Direito, de Engenharia etc.) era a célula do ensino superior. (2007, p. 18)

Na obra *A universidade crítica*, Cunha afirma que o ensino superior organizado na dita república populista, na realidade, pouco tinha de universitária no sentido estrito, pois haviam poucos alunos nas universidades e mesmo estas não podiam ser propriamente chamadas de universidades, posto que “[...] não passavam, como ainda não passam, em geral de um aglomerado de faculdades independentes” (2007, p. 17)

Abarcada nesse contexto, a Faculdade de Direito de Cuiabá, criada em 1934 na região norte do estado, foi a primeira Instituição de Educação Superior que se consolidou em Mato Grosso²⁶; após ter suas atividades suprimidas por duas vezes, foi federalizada nos termos da Lei n. 3.877 em 30 de janeiro de 1961, sendo então denominada Faculdade Federal de Direito de Mato Grosso.²⁷

O cenário da educação superior em Mato Grosso foi constituído desde sua criação num contexto de disputa política, econômica e geográfica entre as regiões norte e sul do estado representadas por Cuiabá e Campo Grande. Por motivos políticos e sobretudo econômicos a elite do sul do estado, que se considerava em desvantagem à Cuiabá, lutava pela divisão do estado entre as regiões norte e sul.

O movimento divisionista no sul era liderado pela classe dominante sul-mato-grossense que “[...] contou com a elaboração de idéias sobre a necessidade de um novo

²⁵ “Estou utilizando a expressão *faculdade* para simplificar as referências, embora reconheça que as unidades de ensino de engenharia se chamavam *escolas*, o mesmo acontecendo com as outras especialidades” (CUNHA, 2007, p.18, grifo do autor).

²⁶ Segundo Veloso, Silva e Beraldo (2006, p. 23) a educação superior em Mato Grosso teve sua origem no século XIX, “ganhando mais vitalidade a partir do século XX, quando foram criadas várias escolas destinadas à formação de professores (...)”. Até a década de 1930 as IES não obtiveram estabilidade de funcionamento, no entanto com a criação da Faculdade de Direito de Cuiabá esse cenário passou a ser modificado. Por esse motivo iniciamos nosso estudo apresentando a história da educação superior a partir da criação dessa Instituição.

²⁷ Disponível em: <<http://www.ucdb.br>>. Acesso em: 28 mar. 2008.

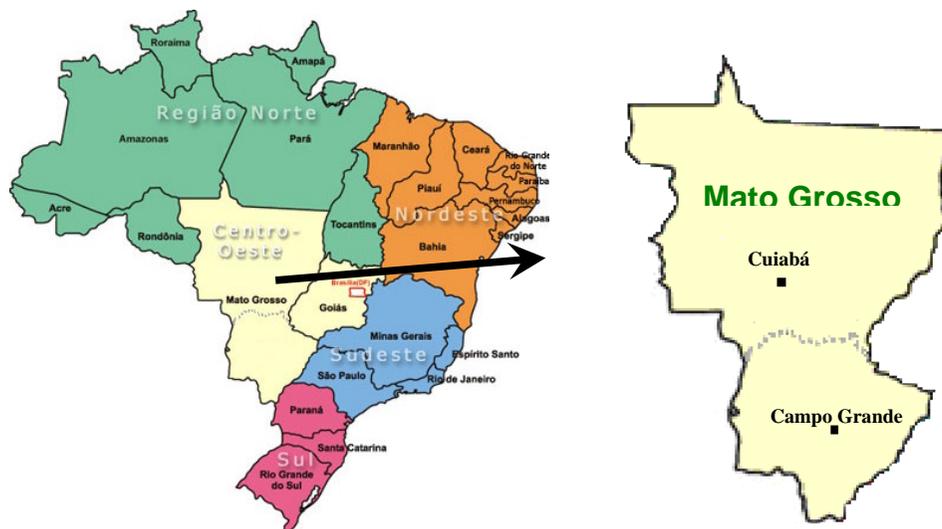
estado, fazendo com que seu projeto fosse incorporado por toda a sociedade, tornando-se hegemônico” (BITTAR, Marisa, 1997, p. 32). Os fatores sócio-econômicos e políticos determinantes para o nascimento das “idéias autonomistas” do sul para divisão do estado foram:

[...] distanciamento do sul em relação ao centro decisório; falta de comunicação eficiente entre as duas porções do estado, bem como favorecimento de municípios e políticos nortistas pela proximidade a Cuiabá; além do controle da burocracia pelo norte, foram fatores que propiciaram o nascimento de idéias autonomistas no sul. Na verdade, tão logo consolidou-se o seu povoamento iniciaram-se os conflitos, de tal forma que as raízes históricas da divisão aí se encontram. (Ibid., 1997, p. 32)

A região sul de Mato Grosso apresentava, em 1950, uma população de 117.000 habitantes enquanto o norte possuía 103.000 habitantes. Mesmo com a superioridade demográfica da região sul sua representação política era pequena no poder legislativo, o que começou a mudar a partir de 1959, uma vez que: de 30 deputados na Assembléia, 21 eram do sul; de 7 deputados federais, 5 eram do sul. Essa mudança na força política do sul do estado veio a constituir-se em mais um forte argumento separatista. (Ibid., 1997, p. 220-221)

Nos mapas a seguir, observa-se a partir do mapa do Brasil o destaque para o estado de Mato Grosso em 1930 com uma linha de divisão entre as regiões norte e sul, e as cidades de Cuiabá e Campo Grande. Ao analisar o mapa concordamos com Marisa Bittar ao destacar a distância da região sul em relação ao centro decisório do estado e da dificuldade de comunicação entre as regiões, naquela época.

Figura 1 – O Estado de Mato Grosso - 1930



Fonte: <http://portal.saude.gov.br>. Acesso em: 2 ago.2009.

Pela luta divisionista de Mato Grosso a questão geográfica era um quesito muito importante assim como para os interesses políticos do governo brasileiro da época que tendo em vista o crescimento do bloco socialista no mundo necessitava manter um Estado forte por meio da base territorial.

Com o intuito de fortalecer o território nacional, a partir da década de 1930, diversos governos brasileiros implementaram estudos relacionados à geopolítica brasileira. Marisa Bittar (1997) destacou os estudos realizados pelo coronel Golbery do Couto e Silva pela importância de seus trabalhos em âmbito nacional e pela influência destes no processo separatista de Mato Grosso. A partir da década de 1950 o coronel realizou estudos de geopolítica inseridos no pensamento geopolítico da Escola Superior de Guerra, onde trabalhava como adjunto.

O trabalho de Golbery passou a orientar os estudos da Escola Superior de Guerra e consistiu em “diretriz” para os governos da ditadura militar (1964 a 1985). No contexto da Guerra Fria, após a segunda Guerra Mundial, a manifestação ideológica máxima era a polarização do mundo em dois blocos: capitalista e socialista, e Golbery julgava que o ocidente estava ameaçado. No desenvolvimento preconizado no regime militar, a consolidação do capitalismo no Brasil era incompatível com a “existência de áreas vazias e despovoadas.” (Ibid., 1997, p. 204)

A melhor ocupação da região Centro-Oeste estava nos projetos de Golbery e se apresentava como um fator geopolítico de ordem externa e de extrema importância estratégica de proteção territorial, visando segurança e integração do território. (BITTAR, Marisa, 1997, p. 205- 208)

De acordo com a autora, “[...] tudo indica que o incremento do sul de Mato Grosso corresponderia à dinamização ou constituição do que Golbery considerava como ‘potências regionais’ para o desenvolvimento capitalista brasileiro”. (Ibid., 1997, p. 208-9)

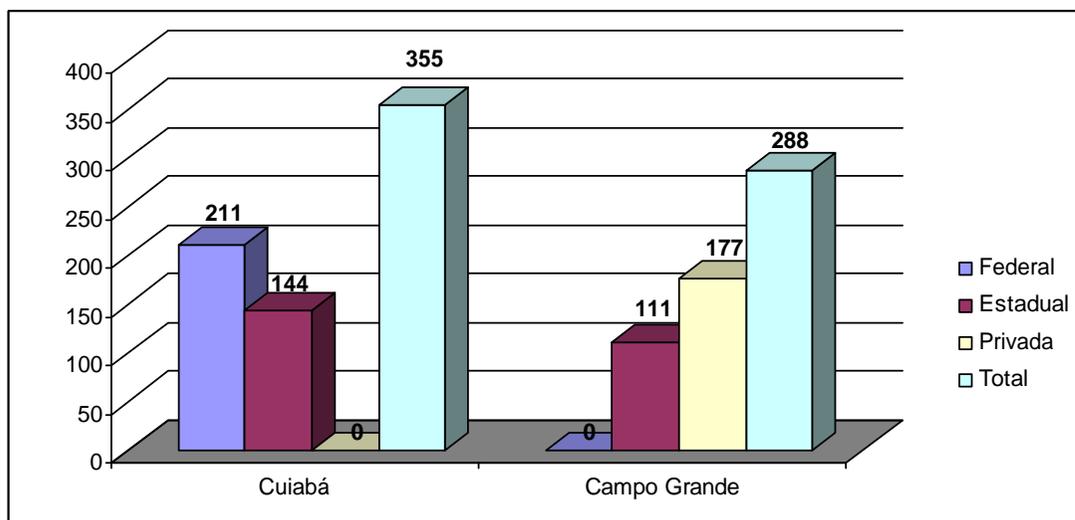
Em meio a esse projeto de “potencialização” a educação superior em Mato Grosso continuou a se expandir nas décadas de 1950 e 1960. Na região sul do estado, esse nível de ensino tornava menos dependente das IES situadas no norte, quando, em 1961 foi criada a primeira IES na região sul, especificamente na cidade de Campo Grande. Por iniciativa da Missão Salesiana de Mato Grosso (MSMT), a Faculdade Dom Aquino de Filosofia Ciências e Letras (Fadafi), começou seu trabalho educacional com os cursos de Pedagogia e Letras²⁸.

A criação dessa Faculdade tornou-se um marco não apenas para a educação superior como também para a luta divisionista do sul de Mato Grosso, pois o desenvolvimento da educação era um forte aliado político para a divisão do estado. Em face disso as lutas pela divisão trouxeram mudanças positivas e significativas, posto que tanto o norte como o sul fizeram investimentos no setor educacional para gerar seu crescimento econômico.

Mesmo com a criação de novas IES em Campo Grande, em 1966, o número de matrículas no ensino superior desta cidade ainda era inferior à Cuiabá tendo em vista que esse nível de ensino era mais desenvolvida na capital, como verificamos no gráfico a seguir:

²⁸ Disponível em: <www.ucdb.br>. Acesso em: 27 mai. 2008.

Gráfico 7 - Matrículas na Educação Superior em Mato Grosso - 1966



Fonte: REINERS, 1967, p. 16 apud Pistori, 2004, p. 80

Em 1966 Mato Grosso possuía o total de 643 matrículas no ensino superior, das quais 55,2 % se concentravam em Cuiabá e 44,7 % em Campo Grande. O indicador de matrículas das IES estaduais era equivalente nas duas cidades; a superioridade do número de matrículas de Cuiabá em relação à Campo Grande era provinda do setor federal; Campo Grande possuía matrículas pelo viés privado e em Cuiabá não, contudo não mudava o quadro de superioridade do total de matrículas na capital do estado.

Outra problemática em relação ao acesso ao ensino superior em Mato Grosso que ia além do oferecimento de vagas era a distância geográfica entre a população estudantil e as IES, pois o estado era de economia essencialmente agropecuária e constituída sobre grandes latifúndios, ocasionando que

[...]a maioria da população estudantil estava localizada na zona rural²⁹, o que dificultava a freqüência aos centros urbanos para estudar, além de possuir instituições apenas em Cuiabá e em Campo Grande. Esse número total de matrículas no ensino médio corresponde aos 1º e 2º ciclos, representando um maior número no 1º ciclo – 82 unidades escolares. Assim, esse número de 23.808 matriculados não corresponde ao total de demanda pelo ensino superior. (PISTORI, 2004, p. 80)

²⁹ “Segundo o censo de 1970, a população total no estado de Mato Grosso uno era de 1.573.801, sendo que a rural correspondia a 897.959 e a urbana a 675.842 habitantes.” (PISTORI, 2004, p. 81)

Nessa perspectiva, Mato Grosso apresenta desde então a necessidade da interiorização do ensino superior para o atendimento da demanda em potencial, como trataremos adiante.

Com a finalidade de expandir o trabalho educacional no nível superior a Missão Salesiana de Mato Grosso criou mais três faculdades importantes para o cenário educacional da região sul: Faculdade de Direito de Campo Grande (Fadir) criada em 1965; Faculdade de Ciências Econômicas, Contábeis e Administração (Faceca) criada em 1970; Faculdade de Serviço Social (Fasso) criada em 1972³⁰.

No que se refere à expansão do ensino superior público, Mato Grosso também avançou nos anos de 1969 e 1970 nas regiões norte e sul do estado com a criação de duas universidades: a Universidade Estadual de Mato Grosso (UEMT), sediada em Campo Grande e a Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), em Cuiabá. A criação da UFMT esteve diretamente ligada aos projetos educacionais do governo militar em criar uma universidade em cada capital brasileira.

Um fator que contribuiu com a ampliação do ensino superior em Mato Grosso foi o crescimento do setor econômico brasileiro, na presidência de Emilio Garrastazu Médici (1969-1974). Esse presidente atuou por meio de uma política que visava basicamente: “aceleração do desenvolvimento e contenção da inflação” (VIEIRA, 1995, p. 204). As medidas tendiam a fortalecer empresas privadas nacionais e estrangeiras; estimulavam o desenvolvimento social, valorizando a educação e ampliando as oportunidades de emprego. Além disso, “[...] garantiam a distribuição de renda, o aumento do mercado interno, o amparo à tecnologia nacional, aceitação do capital internacional e convocação de todas as lideranças brasileiras.” (Ibid., 1995, p. 204)

Destacamos outro presidente importante para Mato Grosso, este em especial por conta de sua importância para a divisão do estado. Segundo Marisa Bittar após 1975, ao assumir a presidência da República, o general Ernesto Geisel (1974-1979) retomou as idéias desenvolvimentistas da Escola Superior de Guerra e demonstrou estar “[...] decidido em colocar em prática algumas das estratégias geopolíticas elaboradas por Golbery do Couto e Silva” (1997, p. 214) intervindo na configuração geográfica de algumas partes do país, o que inclui a divisão de Mato Grosso. De acordo com a autora, por meio dos projetos

³⁰ Disponível em: <<http://www.ucdb.br>>. Acesso em: 26 mar. 2008

desse governo, pela primeira vez as pretensões separatistas deixaram de ser interesse regional e foram respaldadas pelo governo federal. (BITTAR, Marisa, 1997, p. 214)

Em 1977 o estado de Mato Grosso do Sul foi criado por conta da separação de Mato Grosso no âmbito do regime militar, em virtude da grande disputa regional, sobretudo, no plano político e econômico entre o norte e o sul do estado, sendo a região sul representada politicamente pela classe de grandes proprietários rurais que se declaravam insatisfeitos em “[...] sustentar um governo com o produto da riqueza econômica do sul, superior à do norte.” (BITTAR, Marisa, 1997, p.2)

Marisa Bittar aponta que a necessidade da divisão de MS já era hegemônica no sul do estado, ou seja, não era apenas a classe dominante que elaborava idéias separatistas, mas eram formuladas por toda a sociedade e por intelectuais que atuaram num “[...] convencimento, tanto de forma individual como coletiva, destacando-se a Liga Sul-Mato-Grossense, e o jornal Correio do Estado, espécie de partido político da divisão desde os anos 40” (Ibid., 1997, p. 3-13).

A hegemonia das idéias separatistas e a intenção de melhor ocupação do território nacional entre outros motivos já mencionados levaram a assinatura da Lei Complementar n. 31 pelo então presidente Ernesto Geisel que em 11 de outubro de 1977 criando o estado de Mato Grosso do Sul³¹:

Foi no ano de 1979 que o estado de Mato Grosso do Sul foi instalado oficialmente e a necessidade e se consolidar um sistema de ensino superior em Mato Grosso do Sul tornou-se imprescindível.

2.2 Características sócio-econômicas de Mato Grosso do Sul

Apesar da progressiva diversificação das atividades produtivas em Mato Grosso do Sul nos últimos trinta anos, o setor agropecuário, em especial a criação de gado bovino, e as lavouras de grãos e cereais se mantém como a base da economia sul-mato-grossense, como constatado por Marisa Bittar (2009).

³¹ A extensão territorial de Mato Grosso do Sul corresponde a 22,2% da região Centro-Oeste e 4,19% do Brasil, com 357.124,96 km²; 25% deste total são de área do Pantanal sul-mato-grossense, com 89.318 km². Possuindo 78 municípios (dados de 2008). Disponível em: <<http://www.ms.gov.br>>. Acesso em: 14 out. 2009.

Após a criação de Mato Grosso do Sul, a expansão da sua economia havia sido acompanhada de uma alteração na estrutura produtiva com o aumento do peso relativo do setor terciário no Produto Interno Bruto estadual (PIB). Entre os anos de 1980 e 1991, o setor secundário se manteve praticamente constante, passando de 11,1% para 12,8%. A participação de seu PIB no Centro-Oeste, em 1997, ainda superava Mato Grosso. Uma reversão das expectativas propagadas historicamente pelos divisionistas aconteceu ao constatar que a riqueza da cidade de Campo Grande foi a que menos cresceu entre as capitais do Centro-Oeste entre os anos 2000 e 2005. (BITTAR, Marisa, 2009, p. 403-404)

Ao tratar da pecuária sul-mato-grossense, observou-se que ela declinou na participação do PIB estadual para menos da metade:

[...] de 46,7% registrados em 1980, alcançou apenas 21,6% em 1991. Assim, mesmo conservando sua posição de base da economia estadual, a agropecuária reduziu sua produção relativa como resultado do crescimento terciário, decorrente da diversificação e sofisticação da economia urbana especialmente de serviços de bens imobiliários, serviços sociais, de transporte e armazenamento e instituições financeiras. A industrialização, apesar de enfatizada como metas de governos, caminha de forma lenta, e as perspectivas concentram-se no setor alcoleiro. Já o potencial turístico do ecossistema pantaneiro, por sua vez, ainda não mereceu a devida atenção. Assim, o gado e a soja, durante esses trinta anos constituíram de fato a força econômica de Mato Grosso do Sul. (Ibid., 2009, p.405)

A autora destacou que a manutenção de taxas relativamente altas de crescimento econômico do estado coincidiu com a redução da expansão demográfica, decorrente do esgotamento dos fluxos populacionais da década de 1970. Nas três últimas décadas, a taxa de crescimento médio da população de Mato Grosso do Sul caiu consideravelmente, pois, “[...] da acelerada expansão de 6,65% na década de 1950, declinou para 5,51% na de 1960, e para 3,21% nos anos de 1970. Entre 1980 e 1991, o crescimento foi de apenas 2,4% [...]”. Diferentemente do que aconteceu entre os anos de 1960 e 1991, quando o número de pessoas aumentou de 74 mil para 526 mil, a tendência a partir de 1996 tem sido a de estabilização. (BITTAR, 2009, p.406) Segundo o IBGE (2009) o crescimento demográfico em MS foi de 1,7% ao ano entre 1991 e 2006.

Para ilustrar a alta concentração de renda no estado e a situação de pobreza, estimado em 25%, Bittar afirma que um dos elementos é a remuneração da força de trabalho.

Segundo o censo do IBGE, 479.687 pessoas eram empregadas, em 1996, e desse volume 159.788 recebiam até três salários mínimos. Em 2006, a população economicamente ativa (PEA) do estado chegava a 1.199.302. Eram 604.128 empregados, e destes, 346 mil possuíam carteira assinada, ou seja, pouco mais da metade, revelando a precariedade da situação de emprego.

Embora o nível de pobreza em Mato Grosso do Sul fosse menor que a média brasileira (30%) na década de 1990, o traço que marcava o seu perfil socioeconômico era o da concentração de renda, acompanhando a desigualdade social no país, uma das maiores do mundo. Os 20% mais ricos da população detinham 65% da renda total e os 50% mais pobres ficavam com 12%. (2009, p. 408 - 409)

Diante desse quadro, afirmamos que além da necessidade de investir em políticas sociais para enfrentar a situação de pobreza e permitir melhor qualidade de vida aos menos privilegiados economicamente é necessário a redistribuição de renda no estado, expandir o emprego e a educação em todos os níveis.

2.3 Educação superior em Mato Grosso do Sul: características da evolução

Com a criação de Mato Grosso do Sul (1977) e com o aumento populacional no estado o quadro educacional tendia a se modificar, inclusive a educação superior que contava na época apenas com as IES instaladas em seu território, totalizando três instituições: uma instituição privada, uma confessional/filantropica e uma pública. Tratando somente das IES situadas no sul de Mato Grosso observa-se o Quadro 1 com os anos de criação das instituições por ordem cronológica, categoria administrativa e suas respectivas faculdades integradas:

Quadro 1 - Instituições de Educação Superior no Sul de Mato Grosso e a Integração de Institutos Isolados – 1961 a 1976

Criação	IES	Categoria Adm.	Cidade
1969	Universidade Estadual de Mato Grosso – integrou o Instituto de Ciências Biológicas de Campo Grande (1966), Faculdade de Farmácia e Odontologia (1962) Instituto Superior de Pedagogia (1967), Instituto de Ciências e Letras (1967) e os Centros Pedagógicos de Aquidauana e Dourados (criados em 1970)	Pública/ Estadual	Campo Grande
1974	Centro de Ensino Superior Professor Plínio Mendes – CESUP	Privada	Campo Grande
1976	Faculdades Unidas Católicas de Mato Grosso – FUCMT – integrou a Faculdade Dom Aquino de Filosofia, Ciências e Letras (FADAFI, 1961), Faculdade de Direito de Grande (FADIR, 1965); Faculdade de Ciências Econômicas, Contábeis e Administração (FACECA, 1970); Faculdade de Serviço Social (FASSO, 1972)	Privada/ confessional ³²	Campo Grande

Fonte: Quadro elaborado pela autora com base nas informações dos sites das instituições conforme a relação nas referências

A história da educação superior de Mato Grosso do Sul tem continuidade com a criação de novas IES, representando expansão e sobretudo a interiorização desse nível de ensino.

Como já mencionado no item anterior, o estado foi formado sob grandes latifúndios, o que dispersava a população, numa época em que não haviam grandes cidades além da capital, onde se encontrava a maioria das oportunidades de escolarização, sobretudo a de nível superior. Dessa forma o acesso ao ensino superior era dificultado pela distância entre parte da demanda e as instituições, ocasionando na necessidade da interiorização da oferta nesse nível de ensino para possibilitar o acesso e consequentemente a democratização. Com o desenvolvimento das cidades do interior de Mato Grosso do Sul

³² Pela Constituição da República Federativa do Brasil as escolas comunitárias, confessionais e filantrópicas foram diferenciadas das instituições particulares com fins lucrativos no que se refere ao acesso à verba pública: Capítulo III, “Art. 213. 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. CONSTITUIÇÃO, 2007, p.42)

o processo de interiorização se expandiu, propiciando entre outros fatores o desenvolvimento social e econômico dessas cidades.

O conceito de interiorização do ensino superior vem aliada à ampliação do número de vagas em locais ainda não atingidos por esse nível de ensino por meio da criação de novas IES e/ou pela criação de novos *campi* das instituições já existentes.

Dourado em pertinente análise do processo de interiorização do ensino superior afirma que a interiorização aparece como “[...] consequência inevitável da ampliação de oportunidades e serviços, apresentando-se como fator de consolidação e desenvolvimento de cidades interioranas.” Afirma ainda que esse processo de interiorização geográfica do ensino superior efetivou-se sob o discurso de modernização e desenvolvimento regional por meio da criação e da instalação de estabelecimentos desse nível de ensino, sobretudo na forma de estabelecimentos isolados. (2001, p. 24) A justificativa da expansão e interiorização da educação superior foi,

[...] a busca de integração e de desenvolvimento dos municípios que, impulsionados por pressões as mais diversas e interessados na criação de mecanismos pragmáticos capazes de tornar o município mais atrativo aos investimentos, buscaram não só melhorar sua qualidade de vida, mas também ampliar a oferta de serviços (Ibid., 2001, p. 89)

Essa desconcentração regional de faculdades tem início no sul do estado em 1967 com a abertura de instituições estaduais em Corumbá³³ e Três Lagoas³⁴ que foram posteriormente incorporados à UEMT na sua criação em 1969. Em 1970 foram criados os Centros Pedagógicos em Aquidauana e Dourados também congregados à Universidade.

No ano de 1979 a UEMT foi federalizada por meio da Lei n. 6.674, denominando-se Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), com sede em Campo Grande. Essa instituição incorporou e criou *campi* em outras cidades apresentando progresso no que se refere à interiorização. Com a sede em Campo Grande, a UFMS congregou o *campus* de Corumbá, Centro Universitário de Corumbá (CEUC), Dourados, Centro Universitário de Dourados (CEUD), Três Lagoas, Centro Universitário de Três Lagoas (CEUL), Aquidauana, Centro Universitário de Aquidauana (CEUA) e

³³ Instituto Superior de Pedagogia.

³⁴ Instituto de Ciências Humanas e Letras.

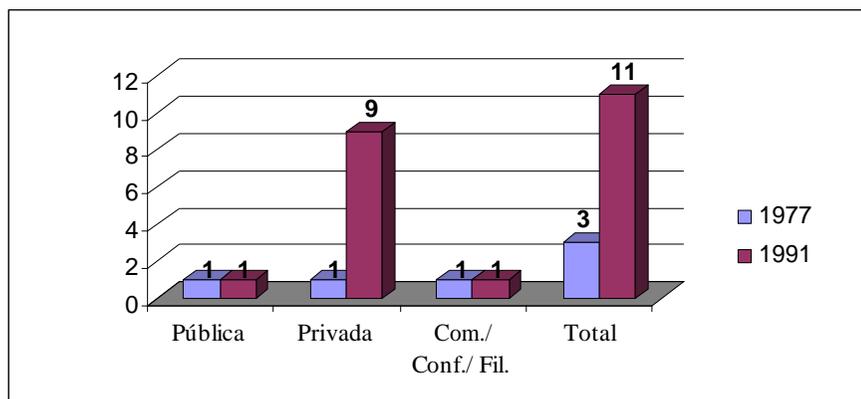
Rondonópolis, Centro Universitário de Rondonópolis, (CEUR) (este, absorvido pela UFMT no início dos anos 1980). (FERNANDES, 2003, p. 110)

Como se pode observar, o processo de interiorização teve a iniciativa privada como pioneira, e atuando incisivamente no processo de expansão da educação superior no estado sobretudo no período de 1967 até o início dos anos 1980.

Na década de 1980 verificou-se a criação de instituições privadas, apresentando o início da expansão por esse viés, expansão essa que terá continuidade na década seguinte.

É importante considerar que o aumento demográfico de Mato Grosso do Sul foi expressivo após a divisão de MT. Em 1977, ano da divisão do estado, havia aproximadamente 1.399.803³⁵ habitantes, subindo para 1.780.373³⁶ em 1991. Os impactos desse crescimento refletiram em todos os setores do estado e, na educação superior não foi diferente: a expansão do número de IES de cursos de graduação, de vagas e matrículas. O gráfico abaixo ilustra parcela desse crescimento da educação no intervalo de 14 anos, da qual destacamos a superioridade das IES privadas em 1991 enquanto pela iniciativa pública havia apenas uma instituição.

Gráfico 8 - Evolução das Instituições de Educação Superior em Mato Grosso do Sul – 1991 a 2006



Fonte: Adaptado de Inep/MEC. Disponível em: <www.inep.gov.br>. Acesso em: 15 jul. 2009.

Lembramos ainda que a estagnação no que se refere a criação de IES públicas no período de 1977 a 1991 não significa necessariamente que essa instituição, representada

³⁵ Disponível em: <<http://www.tj.ms.gov.br/noticias/materia.php?cod=12538>>. Acesso em: 21 out.2009.

pela UFMS não tenha propiciado acesso, uma vez que, essa IES possuía diversos *campi* no interior do estado, enquanto que as IES privadas se concentravam em maior parte na capital e nenhuma delas era “universidade”, ao menos até 1993.

Em 1993 a FUCMT transformou-se em Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), por meio da Portaria n. 1.547 do MEC³⁷, após uma “Fase de Acompanhamento da Instituição” iniciado em 1991 pelo Ministério da Educação (MEC). Essa foi a segunda universidade de Mato Grosso do Sul.

Em 1994 foi criada a Faculdade de Campo Grande (FIC) por meio da Portaria do MEC n. 1.762, oferecendo os cursos de Ciências Contábeis, Direito, Ciências Econômicas e Pedagogia, tendo como mantenedora a União da Associação de Educação Sul-mato-grossense. Com a criação de novos cursos e com a consolidação da Instituição, esta foi transformada em Centro Universitário de Campo Grande (UNAES), com a Portaria do MEC n. 1.327 em 2005, com a mesma Mantenedora³⁸.

O CESUP foi transformado em Universidade para o Desenvolvimento do Estado e da Região do Pantanal (UNIDERP), sendo credenciada em 2 de dezembro de 1996³⁹.

O movimento de expansão e interiorização da educação superior intensificou-se no estado com a criação de uma universidade pública estadual: a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul⁴⁰ (UEMS). Instituída pela Lei n. 1.461 de 20 de dezembro de 1993, com sede e foro na cidade de Dourados, foi credenciada em 1997⁴¹. A Universidade Estadual foi criada com a finalidade de suprir a qualificação de professores da educação básica:

³⁶ Disponível em: <<http://www1.semec.ms.gov.br/bdeweb/imp.php?page=tabela>>. Acesso em: 21 out. 2009.

³⁷ Disponível em: <<http://www.ucdb.br>>. Acesso em: 21 abr. 2008.

³⁸ Disponível em: <<http://www.unaes.br>>. Acesso em: 28 mai. 2008.

³⁹ Disponível em: <<http://www.uniderp.br>>. Acesso em: 28 mai. 2008.

⁴⁰ A UEMS proporcionou a expansão e interiorização da educação superior com a criação de diversos *campus* no interior do estado, Dourados (sede), Amambai, Aquidauana, Campo Grande, Cassilândia, Coxim, Glória de Dourados, Ivinhema, Jardim, Maracaju, Mundo Novo, Naviraí, Nova Andradina, Paranaíba, Ponta Porá, sendo a maioria dos cursos voltados para a formação de professores da educação básica. (fonte)

⁴¹ Disponível em: <<http://www.uems.br>>. Acesso em: 28 mai. 2008.

Sabe-se que a Fundação Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS foi concebida na primeira Constituinte do Estado, em 1979, e implantada em 1993, com o objetivo de desenhar um novo cenário educacional no Estado, uma vez que este tinha sérios problemas com relação ao ensino fundamental e médio, principalmente quanto à qualificação de seu corpo docente. Era necessário criar uma universidade que fosse até o aluno, em função das distâncias e dificuldades de deslocamento. Era preciso vencer distâncias, democratizar o acesso ao ensino superior e fortalecer o ensino básico.
(Disponível em: <<http://www.uems.br/portal/perfil.php>>. Acesso em: 28 mai. 2008.)

No movimento de interiorização, destacamos que “[...] ter uma universidade pública instalada na cidade representa, em média, um adicional de 30,9% para a receita total do município”, o que constitui um atrativo para as prefeituras das cidades do interior. (BITTAR; SILVA; VELOSO, 2003, p.157).

Em 1996 com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, Lei n. 9.394), que regularizou todo o sistema educacional brasileiro, foi desencadeado um amplo processo de expansão e interiorização do ensino superior. Na LDB está inscrita uma nova regulamentação para a educação superior que supõe diversificação e diferenciação de estruturas e que, segundo Pistori, essa Lei refletiu, em certa medida, as orientações dos organismos internacionais, a exemplo do Banco Mundial, quando, entre as suas recomendações para a América Latina propôs fomentar a diferenciação institucional para esse nível de ensino. (2004, p.24)

Em 1999 a Socigran, transformou-se em Centro Universitário da Grande Dourados (Unigran), atendendo a uma grande demanda por educação superior na região, especialmente a demanda oriunda dos municípios de Fátima do Sul, Itaporã, Vicentina, Ponta Porá, Caarapó e Rio Brillhante. A Unigran constituiu-se no primeiro centro universitário de Mato Grosso do Sul, por meio do Decreto nº 2.306⁴², de 19 de agosto de 1997. (BITTAR; RODRÍGUEZ; ALMEIDA, 2006, p. 28)

A UFMS, continuando seu processo de interiorização, criou um novo *campus* na cidade de Paranaíba em 2001. Segundo o prefeito da cidade, Diogo Titã, “Antes da chegada da Universidade Federal, os jovens de Paranaíba tinham que deixar a cidade para fazer o curso superior em Campo Grande e São Paulo, em busca de ensino público,

⁴² Art. 8º Quanto à sua organização acadêmica, as instituições de ensino superior do sistema federal de ensino classificam-se em: I - universidades; II - centros universitários; III - faculdades integradas; IV - faculdades; V - institutos superiores ou escolas superiores. (BRASIL. DECRETO 2.306, 1997)

gratuito e de qualidade” (A CONSTRUÇÃO..., 2001, p. 6). Novos *campi* da UFMS também foram criados nos municípios de Chapadão do Sul e Coxim em 2006. Observamos que o oferecimento de cursos nesses municípios aconteceu de acordo com a demanda de trabalho e ligado ao desenvolvimento econômico regional, como conferimos pelas reportagens que tratam da criação desses *campi*: sobre o *campus* de Paranaíba o deputado Waldemir Moka destacou que “Os cursos de Matemática, com ênfase em informática, e Administração voltada para a agroindústria, vão formar mão-de-obra altamente qualificada para trabalhar nas empresas que estão se instalando por aqui” (Ibid., 2001, p.6); “Chapadão do Sul tem um grande potencial para o curso de agronomia que vamos oferecer, pois é onde está concentrada a maior produção agrícola do nosso Estado” disse o então Reitor da UFMS, Manoel Peró. (CORTEZ, 2006, não paginado)

Em agosto de 2005 a segunda universidade federal foi criada em Mato Grosso do Sul, sendo um desmembramento da UFMS: a Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). A criação dessa Universidade representou um marco educacional para a cidade de Dourados, uma vez que o projeto de criação de uma universidade federal já era um projeto antigo, com mais de 20 anos. O prefeito da cidade em depoimento publicado no jornal Correio do Estado expressou que “esta não foi uma conquista individual, mas a soma de esforços sonhada há mais de duas décadas pelos douradenses”. A nova universidade foi recebida com comemoração civil e política, com a realização de uma “grande carreato” em Dourados. “[...] Assim que foi divulgada a notícia da aprovação pela Câmara dos Deputados, várias pessoas se dirigiram para a praça Antônio João, onde um ato público improvisado marcou o início da comemoração.”(BRITES; VIEGAS, 2005, p.6). A instituição garantiu a ampliação de cursos e vagas do ensino superior: “A UFGD terá 33 novos cursos, sendo 26 de graduação, três mestrados, três doutorados e um de especialização, que serão distribuídos em quatro prédios a serem construídos.” (SILVA, 2005, p. 12)

A UFGD mesmo antes de se desmembrar da UFMS se caracteriza no processo de interiorização da educação superior, processo esse iniciado pelo viés público no estado. A universidade precursora no processo de interiorização foi a UFMS que com a ampliação de institutos isolados e posterior integração destes na fundação dessa universidade. Após um grande impulso à interiorização ocorreu com a criação da UEMS; as duas universidades possuem *campi* no interior do estado. A iniciativa privada, por sua vez, se

expandiu pelos municípios de MS por meio do CESUP, e após com a transformação deste em UNIDERP, da UCDB, e da Socigran.

Na tabela 4 observa-se a localização das IES no Centro-Oeste e em Mato Grosso do Sul do qual é possível verificar o processo de expansão e de interiorização dessas localidades, fenômeno que possui algumas características próprias, mas reproduz, em geral, os mesmos princípios que norteia a educação superior no país.

Tabela 4 - Instituições de Educação Superior no Centro-Oeste e em Mato Grosso do Sul – 1991 a 2006

Ano/ Localização		CENTRO-OESTE						MATO GROSSO DO SUL				
		Total Geral	Pública			Privada		Total Geral	Pública		Privada	
			Federal	Estadual	Municipal	Particular	Com./ Conf./ Fil.		Federal	Estadual	Particular	Com./ Conf./ Fil.
1991	Capital	26	5	1	0	20	0	3	1	0	2	-
	Interior	45	0	9	10	26	0	8	0	0	8	-
1996	Capital	30	4	1	0	25	0	5	1	0	4	-
	Interior	64	0	13	13	38	0	17	0	0	17	-
2001	Capital	71	6	0	0	61	4	6	1	0	4	1
	Interior	91	1	3	7	71	9	27	0	1	22	4
2006	Capital	116	7	1	0	90	18	8	1	0	4	3
	Interior	127	3	3	4	105	12	35	1	1	29	4

Fonte: Adaptado de Inep/MEC. Disponível em: <www.inep.gov.br>. Acesso em: 15 jul. 2009.

Observamos, a superioridade do número de IES situadas no interior da região Centro-Oeste e no estado de Mato Grosso do Sul em todo o período analisado. De 1991 para 2006 a porcentagem de IES nas capitais da região CO sobe 446% e no interior 282,2%; Mato Grosso do Sul apresenta o aumento de 266,6% de IES na capital e 437,5% no interior no mesmo período.

Na região Centro-Oeste em 1991 há maior concentração de IES no interior em relação à capital, com uma diferença de 26,8%; do total de 45 instituições do interior 36,6% eram compreendidas por instituições particulares, 22,2% por Municipais e 20% por Estaduais. Em 2006 o número de instituições no interior ainda é superior às capitais, porém com menos disparidade: 4,5%.

Os dados da região equivalem aos de Mato Grosso do Sul no que se refere à superioridade de número de instituições no interior em relação à capital em 1991, que era 45,4% a mais, destacamos que 100% das IES do interior eram da iniciativa privada nesse ano.

Na região CO o número de IES públicas pouco aumentou na capital: de seis IES em 1991 para oito em 2006; no interior há o decréscimo de instituições públicas de 1991 para 2006 sendo de 19 para 10 respectivamente. O número de IES privadas foi crescente em todo o período.

Em MS a quantidade de IES públicas permaneceu estagnada no período de 1991 a 2006 na capital, mantendo apenas uma Instituição; quando que em 1991 não havia instituição pública no interior, até 2006 duas foram criadas. O número de IES privadas permanece superior no interior e na capital de 1991 a 2006.

Por meio das análises e dos dados apresentados relativos à interiorização concordamos com Bittar, Silva e Veloso que caracterizaram esse processo sob quatro perspectivas:

a) movimento de abertura de novos *campi* ou unidades de ensino por instituições públicas e privadas já consolidadas em suas sedes (seja na capital ou no interior); b) movimento das universidades públicas e de ‘prolongamento’ de atividades, em situação temporária, como cursos de graduação, em convênio com prefeituras municipais visando o oferecimento de ‘turmas especiais’; c) movimento de atração de pessoas do interior dos estados que desejam inserir-se em cursos de formação de professores, oferecidos pelas IES privadas, por meio de cursos modulares (ou ‘parcelados’), os quais funcionam em período de férias escolares e, d) movimento de ‘ocupação de território’ desencadeado tanto pela iniciativa pública, como pela iniciativa privada, como estratégia para conquistar espaços e atrair não só alunos, mas recursos provenientes de fontes alternativas, como prefeituras, secretarias, ONGs, entre outras. (BITTAR; SILVA; VELOSO. 2003, p. 162)

No processo de expansão e interiorização da educação superior no estado de Mato Grosso do Sul o ensino noturno se configura como importante meio de acesso a esse nível de ensino, como verificamos o número de cursos oferecidos no interior em 2006

Tabela 5 - Cursos de Graduação Presenciais Segundo Localização Capital/Interior e Categoria Administrativa em Mato Grosso do Sul – 2006

Categoria Administrativa	Capital	%	Interior	%
Federal	29	33,70%	57	66,30%
Estadual	1	1,70%	55	98,30%
Municipal	-	-	-	-
Particular	50	29,60%	119	70,40%
Com./Conf./Fil.	59	81,20%	13	18,80%
Total	139	100%	244	100%

Fonte: Adaptado de Inep/MEC. Disponível em: <www.inep.gov.br>. Acesso em: 15 jul. 2009.

Ao observarmos na Tabela 5, que mostra a distribuição de cursos na capital e no interior de acordo com categorias administrativas, constatamos que em 2006 o oferecimento desse nível de ensino no estado estava ocorrendo em maior parte pela interiorização, uma vez que 139 cursos são oferecidos na capital e 244 localizam-se no interior. Dourado (2001, p. 23) refere-se ao processo de interiorização como um fenômeno significativo nas políticas para o ensino superior, uma vez que “o crescimento dos grandes centros, a necessidade de fixação do homem nas cidades menores, as demandas por serviços de saúde e educação e, sobretudo, pela implantação de escolas superiores têm provocado a emergência de bandeiras em defesa da interiorização”.

Ao tratar do número de IES, cursos do estado pela localização capital/ interior, esses números não podem responder por si só no que se refere a quantidade de acesso e/ou se esse acesso está ocorrendo mais pela iniciativa privada ou pública. Sobre esse aspecto, trataremos no item 2.7 com ênfase no turno noturno.

2.4 O ensino superior noturno

Spósito refere-se ao volume crescente de trabalhos, da década de 1950 e de 1960, que analisam o vínculo entre educação e economia, educação e trabalho, e educação e desenvolvimento econômico, baseados em uma teoria que apresenta como pressupostos teóricos concepções veiculadas pela economia neoclássica. As teses básicas dessa visão teórica, conhecida como teoria do capital humano, são um desdobramento dos postulados da teoria econômica “marginalista” aplicados à educação. No caso brasileiro, toda a

política educacional imposta especialmente pelos governos pós-1964 tem como suporte básico os postulados dessa teoria. (1989, p.10)

Dentro desse quadro, a educação passa a ser evocada como instrumento de modernização – fator preponderante para a diminuição das “disparidades” regionais. (SPÓSITO, 1989)

As análises de Furlani indicam que a revolução industrial e o desenvolvimento do capitalismo trouxeram para a escola a “[...] questão da preparação de recursos humanos para a economia, com a separação temporal de dois mundos agora intercomunicáveis, criando a seqüência educação-trabalho”. (1989, p.14)

A partir dos anos 1960 alterou-se a concepção de que a vida e a identidade do estudante são distintas do trabalhador, tendo em vista que uma parcela cada vez mais numerosa já não conseguia permanecer no sistema educacional, a não ser que estivesse conjuntamente exercendo atividade remunerada, pois a necessidade de melhorar o orçamento familiar e pressões do consumo, entre outros fatores, impulsionam jovens das classes média e baixa a ingressar, precocemente, no mercado de trabalho, sendo o ensino noturno uma forma de incorporar essa demanda. (Ibid., 1989, 21-22)

Segundo Spósito, a veiculação da idéia de modernização e qualificação de mão-de-obra é feita principalmente pelo Estado, que nos planos de governo, no âmbito econômico, justifica a democratização educacional como forma de distribuição de renda (1989, p.15)

Assim é que o discurso oficial do Estado procura veicular o mito da ‘escola única’ promotora de direitos iguais para todos, equalizadora de oportunidades – a desigualdade é entendida como meramente proveniente das diferentes aptidões e talentos individuais – ao mesmo tempo em que apresenta sua política educacional como aquela que objetiva ‘a construção de uma sociedade aberta’, democrática. (Ibid., 1989, p.15)

A expansão do ensino superior noturno vincula-se ao processo de modernização do capital que necessita de mão de obra qualificada para a expansão econômica, mas também é decorrente da demanda de outros setores da sociedade, pois o ensino superior no turno noturno possibilita, sem dúvida, o acesso daqueles que trabalham no turno diurno e muitas vezes trabalham até mesmo para garantir a permanência no curso, pagando mensalidades e/ou para outras despesas que surgirem no desenvolver do curso. Nesse contexto entendemos que o oferecimento do turno noturno, mesmo estando dentro

dos objetivos pautados pelas políticas de educação com influência de políticas neoliberais adotadas pelo Estado, é uma forma importante de acesso à da educação superior em todo o país, assim como em Mato Grosso do Sul, foco deste trabalho.

A fim de mencionar um breve histórico dos cursos noturnos no Brasil e para situarmos sua importância na garantia de um maior acesso à educação, citamos que as primeiras referências às classes noturnas datam do Brasil Império que eram dedicadas ao ensino primário de adolescentes e de adultos analfabetos. Esse turno apresenta desde então o intuito de possibilitar o acesso à educação pela demanda que já estava inserida no mercado de trabalho, e/ou que por outro motivo se encontrava impossibilitada de estudar no turno diurno, além de representar um turno de estudos destinado aos menos favorecidos economicamente (CARVALHO, 1986, p.23). À respeito dos cursos noturnos, Carvalho complementa ao se referir aos registros do período de 1870 a 1880 que,

[...] dão conta de algumas características desse tipo de ensino: destinado ‘aos que a idade e a necessidade de trabalhar não permitem frequentar cursos diurnos’, servem ‘ao homem do povo que vive do salário’, funcionam em locais improvisados ou cedidos, seus professores recebem apenas uma pequena gratificação para se encarregar dessas aulas. Tais notas documentam como a gênese dos cursos noturnos está associada ao atendimento ao jovem adulto e analfabeto, já engajado em atividades produtivas e que não pode frequentar a escola na ‘época certa’. (1986, p. 23)

O crescimento das camadas médias urbanas, a partir do fim da década de 1950 e no decorrer da década de 1960, aumentou a demanda por educação no ensino fundamental público e conseqüentemente a expansão desse nível de ensino, acarretou a reivindicação, posteriormente, do nível superior, como explicitou Furlani (1998, p.21). Segundo a autora, “[...] no início dos anos 60 às lutas dos estudantes excedentes por vagas nas escolas públicas e privadas corresponde à abertura de faculdades no período noturno, a maioria instituições particulares.” (1998, p.21)

Sendo os cursos superiores noturnos objeto desta pesquisa, sintetizamos que este turno nasceu da tentativa de atender a demanda por formação educacional, com base na relação entre escola e processo produtivo, pois o aluno matriculado à noite, na sua grande maioria, já estava engajado em trabalho assalariado em período integral ou parcial.

Convém pontuar que existem também trabalhadores estudando no turno diurno, no entanto eles são maioria principalmente nos cursos que funcionam à noite, dessa forma

não desconsideramos essas ocorrências, além de que o mercado de trabalho, mesmo sendo majoritariamente diurno, possibilita horários e profissões em todos os turnos, ainda pontuamos que não se generaliza a concomitância trabalho-estudo no ensino superior sendo uma realidade só das “famílias modestas”, em concordância com as análises de Zago. (2006, p.233)

Encaminhar os estudos e ao mesmo tempo exercer uma função no mercado de trabalho é uma condição possível na representação da escolarização como um meio de melhoria de condições profissionais e, portanto, de sobrevivência, assim como afirmou Zago em uma pesquisa sobre percursos de estudantes universitários de camadas populares. De acordo com a pesquisa “o ensino superior apresenta para esses estudantes um investimento para ampliar suas chances no mercado de trabalho cada vez mais competitivo [...]” (2006, p. 231)

Carvalho (1986) ao realizar uma estudo de caso no âmbito do ensino noturno de uma escola pública, por meio de depoimentos de diretores, professores e alunos de 5ª a 8ª série do ensino fundamental, aponta uma questão importante a ser lembrada na relação entre trabalho e estudo, independentemente do nível de ensino: tratar do ensino noturno implica apresentar um conjunto de questões singulares, pois esse turno recebe um alunado que já está inserido na produção capitalista e que chega à escola já esgotado pelas lides do trabalho que o “explora e avilta”.

Além dessa problemática do estudante-trabalhador apontada por Carvalho, Zago incrementou que para os alunos do turno noturno do ensino superior,

O tempo investido no trabalho como forma de sobrevivência impõe, [...] limites acadêmicos, como na participação de encontros organizados no interior ou fora da universidade, nos trabalhos coletivos com os colegas, nas festas organizadas pela turma, entre outras circunstâncias. [Esses] estudantes se sentem à margem de muitas atividades mais diretamente relacionadas ao que se poderia chamar investimentos na formação (congresso, conferências, material de apoio) [...]. (2006, p. 235)

Por meio de um abrangente levantamento de pesquisas a respeito do ensino superior brasileiro, Furlani afirma também que é possível associar a origem socioeconômica do aluno conforme o período de funcionamento de seu curso, pois,

os cursos oferecidos no diurno são freqüentados, em sua maioria, por oriundos dos estratos médio e superior da sociedade, que em geral não necessitam trabalhar, enquanto que, inversamente, no noturno, predominam alunos provenientes das camadas mais baixas e que exercem atividade remunerada. (1998, p.38)

Sobre esse assunto acrescentamos que as bolsas oferecidas tanto pelo governo como pela iniciativa privada auxiliam o acesso à educação superior da demanda proveniente de classes menos favorecidas economicamente tanto no turno diurno como no noturno. Como exemplo temos as bolsas de iniciação científica, cedidas às universidades, o ProUni ou até mesmo o FIES, que financia os estudos dos acadêmicos que são impossibilitados economicamente de arcar com as mensalidades de seus cursos, e que procuram esse recurso, claro.

Após a aprovação da LDB (Art. 14, § 4º) foi implantada a obrigatoriedade do oferecimento dos cursos noturnos em instituições públicas, com os mesmos padrões de qualidade do diurno e com previsão orçamentária. (BRASIL. LDB, 1996, p.18). A obrigatoriedade do oferecimento desse turno nas IES públicas se repete no Plano Nacional de Educação aprovado em 2001. Essas medidas se constituíram em importante mecanismo de ampliação dos cursos noturnos nas IES públicas do Brasil, que matriculava maior porcentagem de alunos no turno diurno.

Em coerência com a última afirmação mencionamos uma matéria da Folha de São Paulo que apontou que um dos maiores saltos nas matrículas das instituições federais foi justamente nos cursos noturnos: “entre 1998 e 1999, o número de vagas à noite aumentou 15,4%, enquanto nos três anos anteriores somados, o crescimento foi de 24%.” (FOLHA DE SÃO PAULO. PARAGUASSÚ, 2000, p.5) Segundo o jornal Folha de São Paulo, para o Ministério da Educação o crescimento dos cursos noturnos nas universidades federais em 1999 foi atribuído à mudança na forma de distribuição de recursos feita naquele ano, pois passaram a ganhar mais dinheiro justamente aquelas instituições que decidiram investir nos cursos noturnos – até 1994, apenas 18,7% dos alunos das federais estudavam à noite, e em 1999 aumentou para 21,4%. (Ibid., 2000, p.5)

Mesmo com uma considerável expansão do ensino noturno nas Instituições Federais de Educação Superior (IFES) no Brasil, o número de matrícula dessas ainda se apresenta muito inferior às IES privadas. Dessa forma, muitos alunos que não podem cursar o ensino superior durante o dia e não ingressam nas instituições públicas por conta

do processo seletivo altamente concorrido, tem acesso ao nível superior apenas pelo viés privado. Como foi afirmado na matéria do O Estado de São Paulo, segundo o Censo Educacional de 2003:

uma das dificuldades do setor público para chegar a quem não pode pagar pelo ensino privado é a excessiva concentração das vagas estatais no período diurno: 64,2% das matrículas das instituições gratuitas são para cursos durante o dia. Nas privadas, é o contrário: 67% das vagas são noturnas. (FOLHA DE SÃO PAULO. PARAGUASSÚ, 2004, p.16)

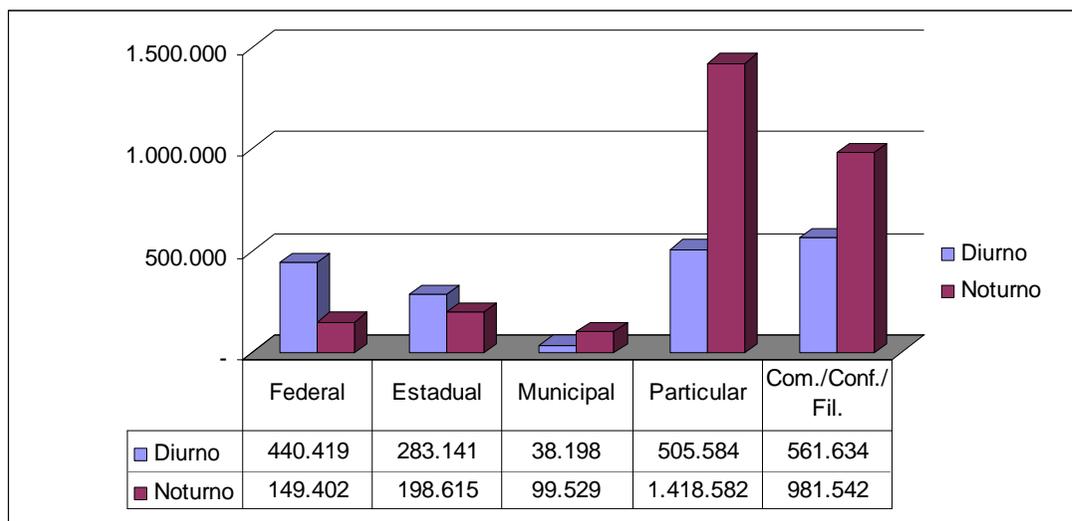
Ainda segundo a matéria, o então ministro da Educação, Tarso Genro, afirmou que “esse dado revela uma grande distorção do sistema. Com as vagas públicas sendo basicamente diurnas, o acesso de quem precisa trabalhar fica difícil.” De acordo com ele, entre as mudanças de financiamento que deveriam ser feitas para as IFES seria uma forma de incentivo à abertura de mais cursos noturnos. (Ibid., 2004, p.16)

Enquanto as IES públicas disponibilizam a maioria de suas vagas no turno diurno, as particulares investem no noturno a fim de atender os jovens que trabalham, como foi verificado nos dados socioeconômicos do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) de 2004. Sendo assim, 47,7% dos alunos da rede privada matriculados no primeiro ano de graduação trabalhavam, enquanto nas públicas eram 21,6%, quando a resposta foi relacionada ao trabalho (40 horas semanais ou mais), eram 32,3% nas particulares contra 13,8% nas públicas. (FOLHA DE SÃO PAULO. DA SUCURSAL DE BRASÍLIA, 2005, p.4) Ainda de acordo com esses dados,

Em relação ao tipo de escola em que o aluno cursou o ensino médio há inversão. Enquanto 51,7% dos ingressantes em universidades públicas vieram de escolas particulares, apenas 33% dos universitários da rede privada pagaram para cursar o ensino médio. (Ibid., 2005, p.4)

Esse perfil reforça a necessidade de medidas para ampliar o acesso ao ensino superior público, como a abertura de mais vagas noturnas. Complementando as análises, o gráfico a seguir mostra o número de matrículas no ensino superior por turno, referente aos dados do Censo da Educação Superior de 2006.

Gráfico 9- Matrículas nas Instituições de Educação Superior por Turno no Brasil - 2006



Fonte: Adaptado de Inep/MEC. Disponível em: <www.inep.gov.br>. Acesso em: 15 out. 2007.

Por meio do Gráfico observamos a disparidade entre o número de matrículas das IES públicas e privadas no turno noturno, sendo que as matrículas do diurno nas federais, particulares e comunitárias se aproximam e no noturno verifica-se que do total de matrículas desse turno 50% pertence são das instituições privadas, 34% das comunitárias, 7% das estaduais, 5% das federais e 3% das municipais.

Tendo em vista essa disparidade de matrículas entre os dois turnos nos leva afirmar que a expansão da educação superior noturna pode se constituir uma estratégia de ampliação desse nível de ensino, e uma das metas a ser alcançada pelas políticas públicas, especialmente por meio da expansão das IES públicas, e também deve ser objeto de demanda e movimentos da sociedade em todo o país.

2.5 A expansão e o perfil do ensino superior noturno em Mato Grosso do Sul

Com as transformações econômicas associadas à revolução tecnológicas o mercado exigirá maior número de mão de obra e com qualificação mais elevada.

Nesse sentido, o ensino noturno como forma de ampliar o acesso ao ensino superior aparece nas políticas educacionais a partir da década de 1990, tendo em vista permitir o acesso dessa nova demanda. Além de poder duplicar o número de vagas nas IES, sejam públicas como privadas usando da mesma infra-estrutura do turno diurno no

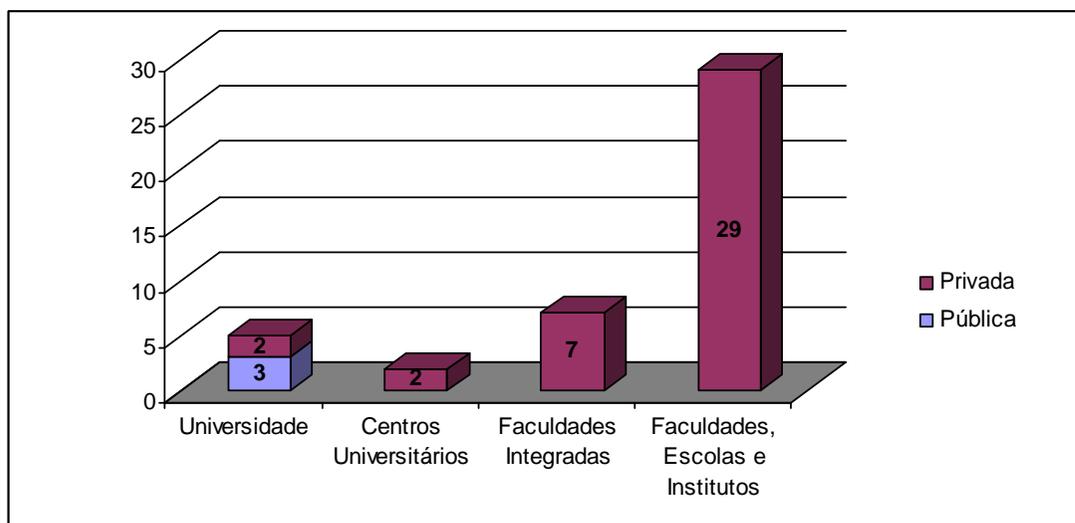
noturno, o ensino desse período democratiza, no entanto vem em concordância com as exigências de formação profissional para a etapa em que o capitalismo se encontra e formando profissionais nas novas áreas que esse sistema de produção necessita.

Expandir o acesso ao ensino superior em Mato Grosso do Sul, assim como em outros estados da federação, tem sido uma das metas das políticas educacionais no Brasil desde a década de 1960 com a chamada Reforma Universitária, Lei n. 5.540/68, e tem continuidade nas políticas educacionais posteriores. Assim como a média do país, a educação superior no estado foi expandida significativamente após a aprovação da LDB em 1996.

Na expansão pós-LDB o ensino superior noturno em Mato Grosso do Sul também expandiu, mesmo que consideramos que esse turno desde o início da educação superior no estado sempre foi muito presente.

Em 1991 Mato Grosso do Sul contava com apenas uma universidade pública, e até 2006 mais duas foram criadas; a iniciativa privada já era bem mais abrangente desde 1991 com 10 instituições em 2006 esse número aumentou para 40, das quais duas instituições são universidades, uma privada e outra comunitária, como verificamos no Gráfico 10.

Gráfico 10 - Instituições de Educação Superior por Organização Acadêmica em Mato Grosso do Sul - 2006



Fonte: Adaptado de Inep/MEC. Disponível em: <www.inep.gov.br>. Acesso em: 15 jul. 2009.

O gráfico acima mostra maior quantidade de faculdades, escolas e institutos em relação às outras categorias em MS, e maior número de universidades que de centros universitários, contrário à tendência nacional.

A tabela 6 apresenta dados dos cursos de graduação presenciais em Mato Grosso do Sul,

Tabela 6 - Cursos de Graduação Presenciais em Mato Grosso do Sul – 1991 a 2006

Ano	Universidade			Centros Universitários	Faculdades Integradas	Faculdades, Escolas e Institutos Superiores
	Total	Pública	Privada	Total/ Privada	Total/ Privada	Total/ Privada
1991	54	54	-	-	33	11
1996	84	63	21	-	22	44
2001	184	122	62	15	34	41
2006	224	142	82	39	34	86
% 1991 a 1996	55,6	16,7	-	-	-33,3	300
%1996 a 2001	119	93,7	195,2	-	54,5	-6,8
% 2001 a 2006	21,7	16,4	32,3	160	0	109,8

Fonte: Adaptado de Inep/MEC. Disponível em: <www.inep.gov.br>. Acesso em: 15 jul. 2009.

É importante observar que as cinco universidades possuem o maior número de cursos, especialmente as públicas, que em 2006 possuíam quase o dobro de cursos oferecidos pelas universidades privadas. As faculdades, escolas e institutos superiores, juntas, formam um quadro de 29 instituições e oferecem apenas quatro cursos a mais que o total das 2 universidades privadas.

No escopo do crescimento das IES privadas e do número de cursos nessas instituições, o ensino noturno também expandiu, visto que no contexto mercadológico que a educação superior está engendrada, esse turno se configura como um nicho de mercado, pois o insuficiente número de cursos noturnos oferecidos pelas instituições públicas direcionam a demanda por esse nível de ensino para as instituições privadas.

2.5.1 A demanda por educação superior em Mato Grosso do Sul – 1991 a 2006

Abordar o assunto da demanda pela educação em Mato Grosso do Sul tem a finalidade de constatar qual a procura por esse nível de ensino e o real acesso, ou seja, qual

o nível de democratização e o processo pelo qual passou a educação superior no período de 1991 a 2006. É isso que faremos nas páginas seguintes.

As tabelas 8 e 9 que mostram a relação entre vagas, inscritos e ingressos nos cursos de graduação presenciais por meio do vestibular apresentam a demanda pela educação superior em Mato Grosso do Sul de 1991 a 2006, uma vez que a partir da relação candidato/vaga vemos o quão concorrido é ingressar num curso superior.

Tabela 7 - Relação entre Vagas, Inscritos e Ingressos nas Universidades de Mato Grosso do Sul – 1991 a 2006

Ano	Turno	Pública			Privada		
		Vagas	Inscritos	Ingressos	Vagas	Inscritos	Ingressos
1991 ⁴³	Total	2.537	11.415	2.413	-	-	-
1996	Diurno	938	7.552	929	1.110	2.997	1.110
	Noturno	1.103	5.014	1.105	1.020	2.947	1.020
2001	Diurno	2.625	22.296	2.471	2.500	8.879	2.441
	Noturno	2.705	21.292	2.795	2.095	7.936	1.853
2006	Diurno	3.260	22.208	3.044	1.666	6.730	1.786
	Noturno	2.975	14.729	2.850	2.081	5.499	2.097

Fonte: Adaptado de Inep/MEC. Disponível em: <www.inep.gov.br>. Acesso em: 15 jul. 2009.

De acordo com a tabela 7 o total de vagas oferecido pelas universidades públicas e privadas se aproxima em todo o período, mas as públicas ofereceram mais vagas que as privadas na maioria do período apresentado na tabela, exceto o ano de 1996 que as universidades privadas ofereceram 89 vagas a mais. Entre 2001 e 2006 as universidades públicas apresentaram maior evolução de vagas que as universidades privadas. Ao destacarmos as vagas segundo os turnos de funcionamento, as do turno diurno são inferiores nas instituições públicas entre 1996 e 2001. O oferecimento de vagas nas universidades privadas é exatamente o oposto das públicas, sendo que entre 1996 e 2001 o maior número de vagas estão no turno diurno, e em 2006 esse quadro inverte, com o maior número de vagas no noturno. Há um equilíbrio de vagas entre os turnos diurno e noturno nas universidades públicas e privadas no período de 1996 a 2006. Direcionando a análise desse equilíbrio nas universidades públicas, verificamos que estas não apresentam a característica da média nacional em que há uma grande superioridade do número de vagas no turno diurno em relação ao noturno, sendo assim entendemos que as universidades do

⁴³ Não haviam dados disponíveis pelo INEP/ MEC referente aos turnos no ano de 1991.

estado utilizam a mesma potencialidade no oferecimento de vagas tanto no diurno quanto no noturno.

A Tabela 7 mostra que o vestibular mais concorrido nas universidades públicas no período em questão (1991-2006) foi o de 2001, com 43.588 inscritos, dos quais apenas 5.266 ingressaram. Ainda referente a esse ano e às universidades públicas, o maior número de vagas oferecidas no processo seletivo foi para o turno noturno, com 2.705 para 21.292 inscritos, e no diurno com 2.625 vagas para maior contingente de inscritos do ano: 22.296. Dos vestibulares de 1996 a 2006 as vagas diurnas foram as mais concorridas nas universidades públicas.

Nas universidades privadas, 2001 também representou o ano de maior concorrências nos vestibulares, sendo que para 4.595 vagas, 16.815 se inscreveram e 4.294 ingressaram. O maior número de vagas desse ano foi destinada ao turno diurno, 2.500, para 8.879 inscritos dos quais 2.441 ingressaram. As vagas diurnas foram as mais concorridas nas universidades particulares uma vez que foram oferecidas 2.095 vagas nos cursos noturnos para 7.936 inscritos e desses 1.853 ingressaram.

A tabela 8 apresenta a relação entre vagas, inscritos e ingressos nos centros universitários, faculdades, faculdades integradas e escolas e institutos superiores de Mato Grosso do Sul entre 1991 a 2006. Enfatizamos que não há instituições públicas no estado dessas organizações acadêmicas.

Tabela 8 - Relação entre Vagas, Inscritos e Ingressos nos Centros Universitários, Faculdades, Faculdades Integradas e Escolas e Institutos Superiores de Mato Grosso do Sul – 1991 a 2006

Ano	Turno	Centros Universitários			Faculdades			Faculdades Integradas			Escolas e Institutos Superiores		
		Privada			Privada			Privada			Privada		
		Vagas	Inscritos	Ingressos	Vagas	Inscritos	Ingressos	Vagas	Inscritos	Ingressos	Vagas	Inscritos	Ingressos
1991 ⁴⁴	Total	-	-	-	-	-	-	3.100	8.773	2.786	1.210	2.565	1.110
1996	Diurno	-	-	-	-	-	-	280	719	280	500	2.106	500
	Noturno	-	-	-	-	-	-	1.780	3.100	1.603	2.934	7.707	2.141
2001	Diurno	620	865	576	700	488	263	320	0	52	0	0	0
	Noturno	1.090	1.449	1.071	2.520	3.095	1.612	3.341	6.472	2.558	100	58	58
2006	Diurno	1.220	1.441	841	756	670	319	420	174	135	70	39	14
	Noturno	3.460	4.831	2.375	4.619	3.720	1.963	4.033	2.887	1.523	3.360	3.300	1.169

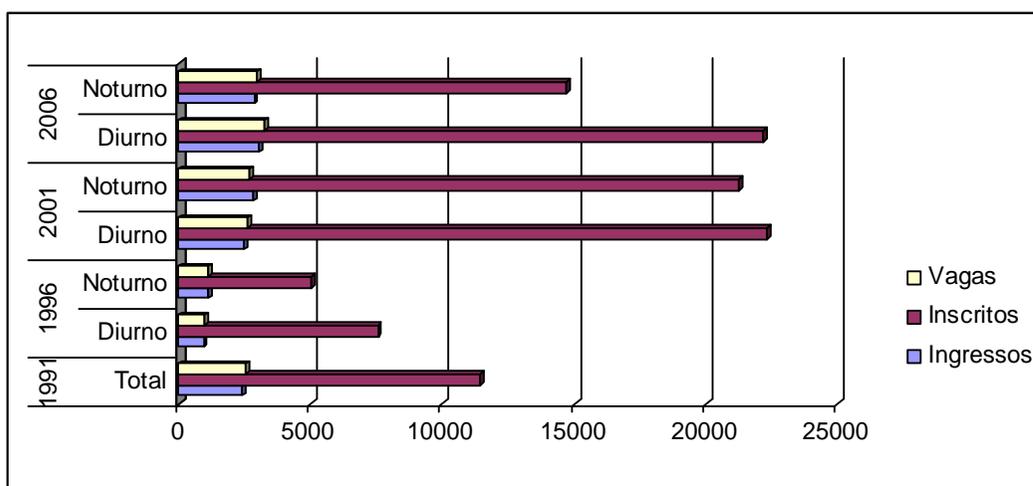
Fonte: Adaptado de Inep/MEC. Disponível em: <www.inep.gov.br>. Acesso em: 15 jul. 2009.

Entre 1991 e 1996 haviam somente faculdades integradas, escolas e institutos superiores no estado. Em 1996 as escolas e institutos superiores ofereceram 3.434 vagas para 9.813 inscritos e 2.641 ingressaram, do total dessas vagas oferecidas 500 eram para o diurno e 2.934 para o noturno. As faculdades integradas, em 1996, abriram 2.060 vagas para 3.819 inscritos dos quais 1.883 ingressaram. Dessas vagas 280 eram diurnas e 1.780 noturnas. Com a criação de outras IES e o aumento da concorrência entre as instituições particulares verificou-se a diminuição da relação entre candidato/vaga nos vestibulares nessas IES e maior disparidade entre o número de vagas e ingressos, ocasionando num grande contingente de vagas ociosas, como aconteceu em 2001 que as escolas e institutos superiores ofereceram o total de 100 vagas, todas no turno noturno para 58 ingressos, sendo que, todos entraram, porém restaram 42 vagas ociosas.

No período de 1996 a 2006 em todas as IES apresentadas na tabela o turno noturno foi o mais ofertado, porém convém observar que as universidades, mesmo em menor número é a instituição na qual ingressou mais candidatos, por meio dos vestibulares.

O Gráfico 11, demonstra que nas IES públicas de Mato Grosso do Sul, em todo o período em análise, há uma grande demanda que não é incluída na educação superior.

Gráfico 11 – Vagas, Inscritos e Ingressos nas Instituições de Educação Superior Públicas em Mato Grosso do Sul – 1991 a 2006



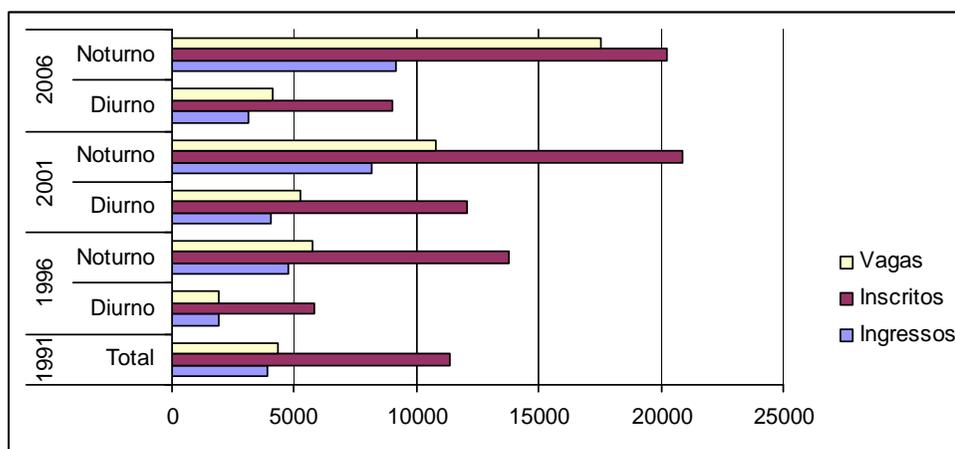
Fonte: Adaptado de Inep/MEC. Disponível em: <www.inep.gov.br>. Acesso em: 15 jul. 2009.

⁴⁴ Não haviam dados disponíveis pelo INEP/ MEC referente aos turnos no ano de 1991.

Esse gráfico representa a realidade da demanda nas IES públicas, sendo todas elas universidades. Observa-se que há um equilíbrio entre as vagas e ingressos, ou seja, com pouca ociosidade de vagas. Equilíbrio também consta entre as vagas do turno diurno e noturno, sendo que a maior disparidade se encontra em 2006. Há uma significativa expansão de vagas após a LDB, assim como o aumento do número de ingressos, ocasionado entre outros fatores, do aumento dos egressos do ensino médio. O turno mais concorrido nas universidades públicas entre 1996 e 2006 foi o turno diurno.

O Gráfico 12, mostra em geral um desequilíbrio entre o número de vagas, e ingressos nas IES privadas, que entre 1991 a 2006 as vagas foram excessivamente superiores aos ingressos, como destacamos o ano de 2006.

Gráfico 12 - Vagas, Inscritos e Ingressos nas Instituições de Educação Superior Privadas em Mato Grosso do Sul – 1991 a 2006



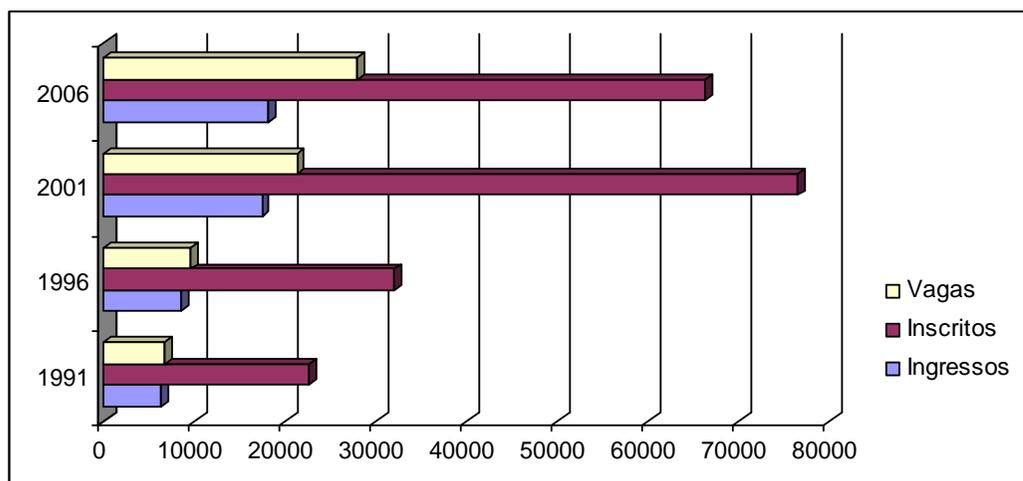
Fonte: Adaptado de Inep/MEC. Disponível em: <www.inep.gov.br>. Acesso em: 15 jul. 2009.

De acordo com o Gráfico verificamos o aumento gradual da disparidade entre vagas e ingressos, o que nos sugere a saturação do mercado educacional, em que a demanda com potencial financeiro para pagar as mensalidades nas instituições privadas está sendo atendida pelos cursos particulares já existentes e a demanda que não possui condições para manter o pagamento das mensalidades nas IES particulares se inscreve mas não ingressa. A expansão de vagas não seguiu de forma proporcional aos ingressos em todo o período. Em tendência contrária ao gráfico anterior, nas IES privadas as vagas do noturno, de 1996 a 2006, foram mais concorridas que o diurno. Comparando os gráficos 11

e 12 fica claro que as instituições públicas possuem os vestibulares mais concorridos, porém oferecem menos vagas que as IES privadas.

Em aspectos gerais sobre a demanda observa-se que de 1991 a 2006 se as vagas oferecidas nas IES públicas e privadas no estado fossem todas preenchidas, ainda não seria suficientes nem para a metade da demanda por esse nível de ensino. Sendo assim a necessidade da expansão da educação superior no estado ainda é real, pois a demanda ainda é muito alta, como observamos no gráfico a seguir.

Gráfico 13 - Vagas, Inscritos e Ingressos na Educação Superior Mato Grosso do Sul – 1991 a 2006



Fonte: Adaptado de Inep/MEC. Disponível em: <www.inep.gov.br>. Acesso em: 15 jul. 2009.

Como as análises anteriores demonstraram em Mato Grosso do Sul uma significativa parte da demanda fica fora da educação superior.

Nesse sentido, observamos por meio dos gráficos e tabelas apresentados nesse item que em Mato Grosso do Sul houve sim uma importante expansão aumento do acesso na educação superior no período de 1991 a 2006, porém não suficiente para todos os inscritos no vestibular e que, supostamente, desejam entrar num curso superior.

No processo de ampliação de vagas as IES privadas tiveram maior índice que as públicas, porém lembramos que em 2006 as instituições públicas no estado são representadas por três universidades, enquanto as privadas são representadas por 40 instituições, das quais duas são universidades. Nesse sentido, o ensino superior público no estado expandiu consideravelmente de acordo com as políticas governamentais; enquanto

as IES privadas, mesmo em maioria, não se equivalem ao número de vagas oferecidas pelas instituições públicas posto que a diferença é de 37 instituições privadas a mais. A esse respeito, pensemos também que as IES privadas expandem de acordo com a demanda do mercado, pois nem toda a demanda pela educação superior pode arcar com as mensalidades e outros gastos que envolvem a formação superior.

Em decorrência do maior número de vagas no turno noturno nas IES privadas, são elas que possibilitam o maior acesso, mesmo com o grande número de vagas ociosas; o turno diurno é o menos ofertado e o menos concorrido. Nas instituições públicas o número de vagas e ingressos no ensino noturno desde 1991 é equivalente, porém a demanda maior se encontra, em todo o período, pelo ensino diurno.

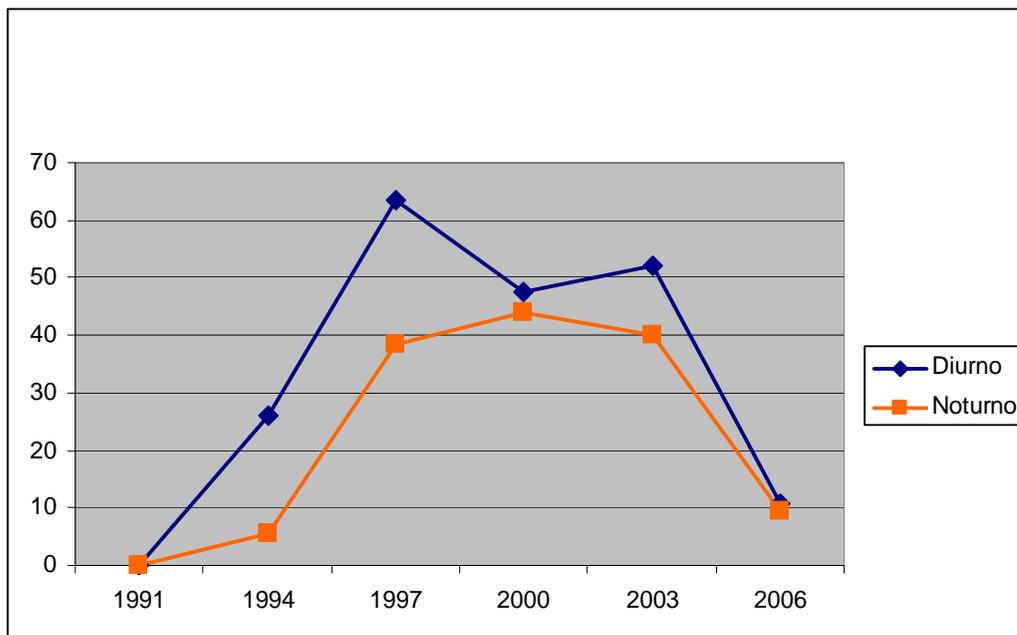
Um dado importante para o tema em questão é a faixa etária considerada adequada para cursar o nível superior, sendo de 18 a 24 anos (SILVA, 2006, p. 383). Os dados de Mato Grosso do Sul revelam que em 2006 a maior parcela de ingressos por vestibular contemplava essa faixa etária: dos 18.116 ingressos por vestibular, 23,2% tinham até 18 anos e 63,8% de 19 a 24 anos, um total de 87% dos ingressos distribuídos em 25,1% nas IES públicas e 7,4% nas privadas. Consideramos, então, que no estado tem propiciado o acesso aos jovens com na faixa etária adequada, que aponta também uma melhoria no ensino fundamental e médio.

2.5.2 As matrículas na educação superior em Mato Grosso do Sul

A partir da década de 1990 a superioridade de matrículas no turno noturno é uma realidade nas instituições de educação superior no estado de Mato Grosso do Sul. Assim verificamos que em 1991, 26% das matrículas nas IES do estado eram no turno diurno e 73% no noturno. No ano de 2006 houve maior expansão das matrículas no turno diurno, porém sempre inferior ao total de matrículas noturnas, sendo de 37% para 63% no noturno.

Nesse quadro de superioridade de matrículas no turno noturno, a maior evolução percentual de matrículas no estado, ou seja a demanda, ocorreu para turno diurno, como observamos no Gráfico 14.

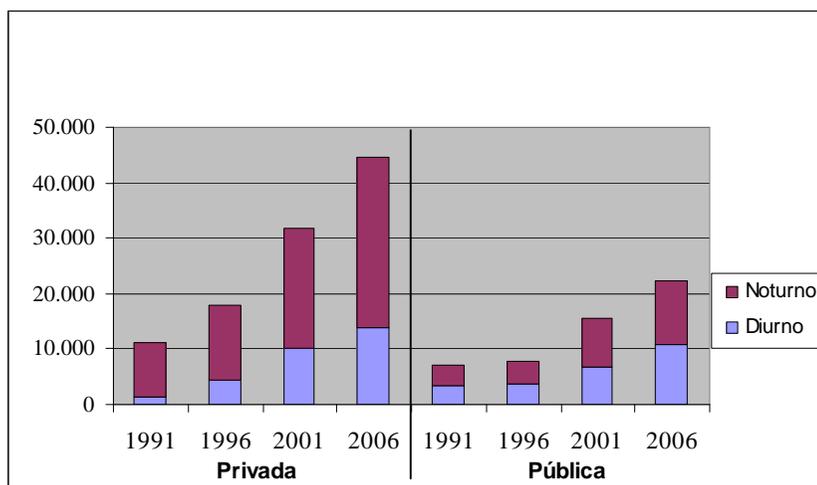
Gráfico 14 – Evolução Percentual de Matrículas nas Instituições de Educação Superior em Mato Grosso do Sul por Turno – 1991 a 2006



Fonte: Adaptado de Inep/MEC. Disponível em: <www.inep.gov.br>. Acesso em: 15 jul. 2009.

Em análise ampla das matrículas por categoria administrativa, em 2006 as matrículas do período diurno são equivalentes nas IES públicas (10.966) e privadas (13.871); no mesmo ano, no período noturno o número de matrículas do setor privado (30.789) é três vezes maior que o número de matrículas do setor público (11.487), demonstrando que o ensino noturno tem sua maior ênfase no setor privado e a procura por esse turno no estado, como mostra o Gráfico 15.

Gráfico 15 – Matrículas nos Cursos de Graduação Presencial em Mato Grosso do Sul por Categoria Administrativa e Turno – 1991 a 2006



Fonte: Adaptado de Inep/MEC. Disponível em: <www.inep.gov.br>. Acesso em: 15 jul. 2009.

A Tabela 9, a seguir, indica que o maior número de matrícula das universidades públicas é referente ao turno noturno em todo o período compreendido pela tabela, assim como as universidades privadas, porém o número de matrículas no turno diurno nessas universidades no turno noturno é muito maior que nas universidades públicas. As IES de outras organizações acadêmicas possuem as matrículas majoritariamente noturnas em todo o período.

Tabela 9 - Matrículas na Educação Superior em Mato Grosso do Sul por Organização Acadêmica

Ano	Turno	Universidades		Centros Universitários	Faculdades	Faculdades Integradas	Escolas e Institutos Superiores
		Pública	Privada	Privada	Privada	Privada	Privada
1991	Diurno	3.368	-	-	-	1.019	470
	Noturno	3.580	-	-	-	7.528	2.047
1996	Diurno	3.720	4.229	-	-	750	1.128
	Noturno	4.030	13.544	-	-	4.873	5.175
2001	Diurno	6.892	10.139	1.349	221	36	-
	Noturno	8.721	21.723	2.724	3.476	7.211	62
2006	Diurno	10.966	9.930	2.768	957	201	15
	Noturno	11.487	10.452	6.446	6.121	4.918	2.852

Fonte: Adaptado de Inep/MEC. Disponível em: <www.inep.gov.br>. Acesso em: 15 jul. 2009.

OBS: não existem matrículas nos Centros de Educação Tecnológica e Faculdade de Tecnologia em MS de 1991 a 2004

Ao estudar o acesso ao ensino superior noturno em Mato Grosso do Sul consideramos importante conhecer quais áreas possuem maior número de matrículas e qual categoria administrativa, isso porque por meio desses dados podemos relacionar mais diretamente as áreas de formação oferecidas pelas IES no estado e a produção econômica, e em quais turnos essas áreas de formação são mais frequentes. Na Tabela 10 observamos essas áreas gerais:

Tabela 10 - Matrículas por Áreas Gerais do Conhecimento e Turno em Mato Grosso do Sul – 1991 a 2006

Áreas Gerais ⁴⁵	Ano	Diurno		Noturno		Total
		Pública	Privada	Pública	Privada	
Agricultura e Veterinária	1991	180	-	204	-	384
	1996	379	409	-	-	788
	2001	606	910	-	-	1516
	2006	1231	2338	-	385	3954
Ciências Sociais, negócios e Direito	Ano	Diurno		Noturno		Total
		Pública	Privada	Pública	Privada	
	1991	106	362	1.037	4.913	6.418
	1996	327	1595	1619	7726	11.267
	2001	1187	3096	2466	12301	19.050
2006	2.069	3.836	3.967	18.524	28.396	
Ciências Matemática e Computação	Ano	Diurno		Noturno		Total
		Pública	Privada	Pública	Privada	
	1991	855	493	980	391	2.719
	1996	883	756	1254	1406	4.299
	2001	819	881	1261	1629	4.590
2006	1.250	991	1.307	1.842	5.390	
Educação	Ano	Diurno		Noturno		Total
		Pública	Privada	Pública	Privada	
	1991	609	210	339	2166	3.324
	1996	523	166	110	1889	2.688
	2001	2019	1343	4963	5484	13.809
2006	3.375	352	5.452	5.799	14.978	
Engenharia, Produção e Construção	Ano	Diurno		Noturno		Total
		Pública	Privada	Pública	Privada	
	1991	391	280	-	776	1.447
	1996	376	545	-	719	1.640
	2001	600	917	-	731	2.248
2006	909	793	-	700	2.402	
Humanidades e Artes	Ano	Diurno		Noturno		Total
		Pública	Privada	Pública	Privada	
	1991	458	144	1020	854	2.476
	1996	287	157	1047	1085	2.576
	2001	212	-	-	501	713
2006	221	25	411	806	1.463	
Saúde e Bem Estar Social	Ano	Diurno		Noturno		Total
		Pública	Privada	Pública	Privada	
	1991	769	0	-	485	1.254
	1996	945	465	-	691	2.101
	2001	1323	2591	-	520	4.434
2006	1.608	5.485	-	1.788	8.881	
Serviços	Ano	Diurno		Noturno		Total
		Pública	Privada	Pública	Privada	
	1991	-	-	-	-	-
	1996	-	-	-	-	-
	2001	126	401	31	557	1.115
2006	303	33	340	945	1.621	

⁴⁵ As áreas gerais de conhecimento estão classificadas de acordo com os dados do INEP. Disponível em: <www.inep.gov.br>. Acesso em: 7 nov. 2009.

A Tabela 10 demonstra que a área Agricultura e Veterinária possui a superioridade de matrículas no turno diurno e pela iniciativa privada. No noturno, matrículas nessa área foram registradas pelo viés público apenas em 1991, enquanto a iniciativa privada registra matrículas nesse turno apenas no ano de 2006.

As matrículas da área de Ciências Sociais, Negócios e Direito de 1991 a 2006 se apresentam em maior número no turno noturno e nas IES privadas. As matrículas do turno diurno e noturno das IES públicas se equivalem no período em questão; a iniciativa privada apresenta maior investimento em cursos noturnos nessa área, uma vez que de 1991 a 2006 as matrículas do noturno é quantitativamente superior em relação ao diurno, exemplificamos com os dados de 2006 que 82,8% das matrículas da iniciativa privada nessa área é pertencente ao turno noturno.

Ciências, Matemática e Computação é uma área com o maior número de matrículas no turno noturno tanto pelo público como pelo privado. Comparando as matrículas do turno noturno entre público e privado, registra-se que a iniciativa privada possui maior número de matrículas a partir de 1996, porém sem muita diferença com o público; no turno diurno o número de matrícula dessa área é majoritário no viés público em quase todo o período, exceto 2001.

A área da Educação de 1991 a 2006 possui maior índice de matrículas no período noturno, com superioridade no ensino privado. Ao analisar as matrículas do setor público verifica-se que em 1991 e 1996 as matrículas se concentravam no diurno e de 2001 a 2006 a tendência é contrária, com a superioridade de matrículas no turno noturno.

O turno diurno apresenta maior número de matrículas na área da Engenharia, Produção e Construção no período de 1991 a 2006, sendo que a quantidade de matrículas entre público e privado nesse turno se equivalem em todo o período, porém na soma de matrículas, no período em questão, se sobressai a iniciativa privada. No turno noturno as IES públicas não registram matrículas no período abarcado na tabela, apenas as IES privadas, que de 1991 a 2001 matricularam mais no turno noturno que no diurno.

Humanidades e Artes é uma área que de 1991 a 2006 matriculou mais no turno noturno tanto pelo público quanto pelo privado. Em 1991 as IES públicas registraram mais matrículas no turno noturno que as IES privadas, porém esse quadro se inverte nos anos

subseqüentes. No turno diurno as matrículas são em maior quantidade providas do público em todo o período em questão.

A área da Saúde e Bem Estar Social possui mais matrículas no turno diurno que no turno noturno de 1991 a 2006, com ênfase no setor público. Em todo o período apresentado na tabela, no turno diurno, o setor público possuiu mais matrículas que o viés privado, sendo que no noturno as matrículas são providas apenas da iniciativa privada.

Apresentando matrículas apenas a partir de 2001, a área de Serviços possui maior número de matrículas no turno noturno, com superioridade de matrículas no privado.

Das oito áreas do conhecimento abordadas na tabela cinco tiveram maior número de matrículas no turno noturno e todas na iniciativa privada (Ciências Sociais, Negócios e Direito; Ciências, Matemática e Computação; Educação; Humanidades e Artes; Serviços); três áreas registraram mais matrículas no diurno (Agricultura e Veterinária; Engenharia, Produção e Construção; Saúde e Bem Estar Social), dessas três apenas a área de Saúde e Bem Estar Social teve maior número de matrículas providas das IES públicas que das privadas, nesse turno. Os dados da Tabela 10 mostram a seletividade social de cursos considerados de alto prestígio oferecidos em maioria apenas no turno diurno, e dessa forma fazendo com que os trabalhadores ou as pessoas que não possuem condições de estudar durante o dia tenham acesso apenas a cursos de menor prestígio.

A expansão das matrículas do turno noturno ocorreu em tendência histórica desse nível de ensino no estado em decorrência de um mercado de trabalho majoritariamente diurno que faz com que a grande parte dos alunos que estudam no período noturno trabalhem no turno oposto, levando em consideração que a busca por melhores condições de trabalho é uma das motivações que os levam a frequentar a educação superior. Além disso, a inserção no mercado de trabalho é a forma que encontram para se manter nesse nível de ensino.

Nesse contexto o aluno que frequenta a educação superior tem tido maiores opções de cursos noturnos em Mato Grosso do Sul, porém, a maior expansão desses cursos tem ocorrido, principalmente, pelo setor privado, o que indica a necessidade, do aluno que trabalha, de custear seus estudos, com exceção dos alunos que conseguem bolsas de estudo, mas que representam uma parcela menor do grande montante de matrículas no ensino noturno privado do estado.

Refletindo não apenas sobre o ensino superior noturno entendemos que o Estado deve possibilitar a democratização da educação superior do ponto de vista do acesso à universidade, porém ainda faltam políticas públicas de auxílio aos estudantes para que permaneçam no curso superior até sua conclusão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A fase do capitalismo concorrencial global do qual estamos presenciando têm intensificado políticas de caráter neoliberal nos países regidos pelo capitalismo. O Estado de Bem-Estar tem sido combatido pelos ideais neoliberais que tem colocado em primeira instância as forças do mercado acima do Estado. A diminuição da participação do Estado nas políticas sociais intensifica a desigualdade social, incluindo a desigualdade social no acesso à educação.

A intensificação da concepção neoliberal no Brasil acarretou profundas mudanças no cenário político e econômico no país. No setor educacional é notável a presença dessa concepção nas políticas de educação de todos os níveis, especialmente nas políticas de educação superior.

Sobre a disseminação da política neoliberal no Brasil é difícil destacar todos os fatores envolvidos, assim como sujeitos, porém associamos essa difusão a influência dos Estados Unidos no Brasil ainda durante o regime militar, uma vez que nesse país a implantação de políticas neoliberais já acontecia. A influência das políticas neoliberais no Brasil ocorreu, entre outros fatores, por meio de orientações provindas de acordos financeiros de agências multilaterais, porém, não podemos esquecer que essa influência ocorreu também por meio da própria aceitação dessa concepção pelo governo brasileiro.

A expansão do ensino superior noturno no Brasil está diretamente ligada à expansão do acesso à esse nível de ensino independentemente de turno. A princípio, na década de 1980, a expansão estava diretamente ligada à demanda; a partir da década de

1990 o ensino superior ampliou de tal forma pelo viés privado que está mais relacionada à obtenção de fins lucrativos e à concorrência econômica.

A necessidade dos cursos noturnos para atender as pessoas que trabalham e que desejam estudar concomitantemente também é decorrência da lógica do mercado que exige mais qualificação profissional, num mercado de trabalho gradualmente mais competitivo, porém ao mesmo tempo que atende as necessidades do desenvolvimento econômico contribui para democratização do acesso. Nesse contexto o ensino noturno pode ser considerado uma estratégia de inclusão à educação superior.

A história da educação superior em Mato Grosso do Sul apresenta desde seu início (década de 1960) maior presença de cursos noturnos em relação aos diurnos, a FADAFI, por exemplo, primeira instituição do sul de Mato Grosso oferecia a maior parte de seus cursos no turno noturnos, essa tendência se verifica no estado até 2006 nas IES privadas. Nesse contexto a presença dos cursos noturnos desde o início da história desse nível de ensino em Mato Grosso do Sul é o que acarretou em certo equilíbrio no oferecimento dos cursos noturnos e diurnos pelas universidades públicas, diferenciando-se da média nacional, em que são oferecidos nas IES públicas maior parte de cursos no turno diurno em detrimento do noturno

No período que abrange este trabalho verificou-se que mais da metade da demanda pelo ensino superior ficou de fora das salas de aulas, pelo insuficiente número de vagas oferecidas pelo viés público e/ou pela impossibilidade de arcar com as despesas que esse estudo acarreta, tanto para o pagamento das mensalidades como para sua permanência no curso até seu término. A expansão da educação superior em Mato Grosso do Sul no período de 1990 a 2006 é caracterizada pela privatização, interiorização, maior oferta no turno noturno em detrimento do diurno. As matrículas nos cursos noturnos se concentram em maior número nas instituições privadas, o que demonstra a minimização do Estado no que se refere ao investimento para a educação superior na criação de instituições, deixando espaço para as instituições de cunho empresarial dominarem o chamado “mercado educacional”.

Mesmo o ensino superior nesse estado se mostrando majoritariamente de cunho privado e que essas IES atuam na lógica de políticas neoliberais, consideramos a importância dessas instituições no processo de democratização tendo em vista a quantidade de acadêmicos que ingressam. Como o processo de ampliação do acesso ao ensino superior

acontece com muitas contradições, não desconsideramos que as IES públicas têm contribuído para a democratização da educação superior, por meio da expansão de IES e do investimento no turno noturno.

Em Mato Grosso do Sul o maior número de ingressantes por vestibular em todo o período abarcado nesta pesquisa (1990-2006) foi nos cursos noturnos, indicando a ampliação desse turno, porém se observarmos quais as áreas que são mais oferecidas pelos cursos noturnos, é a das ciências humanas. Nesse contexto o ensino superior noturno no estado amplia o acesso a apenas determinados cursos e áreas. Essa restrição de cursos oferecidos no turno noturno impossibilita que os aspirantes pela educação superior escolham, de fato, estudar na área desejada.

Nesse sentido, ensino noturno é um meio de ampliação do acesso à educação superior, mas também pode ser visto como meio de perpetuação da divisão social do trabalho, posto que, os cursos oferecidos no turno da noite são, em geral, cursos que não dependem tanto da utilização da estrutura física da instituição, como os laboratórios, assim, possuem mensalidades mais em conta. O término do curso superior noturno possibilita à maior parte dos estudantes um *status* maior por possuírem um diploma do ensino superior, porém seu trabalho não estará no meio das profissões consideradas de “elite”. Mesmo levando em consideração que a expansão do ensino noturno serve também para a democratização da educação superior, inferimos que ela está bem localizada na divisão de classes e reproduzindo a divisão de classe e do trabalho.

Para atender a demanda da educação superior em Mato Grosso do Sul seria necessário que fossem criadas mais instituições públicas tornando esse nível de ensino mais democrático, possibilitando o acesso das classes menos favorecidas economicamente e que não têm condições financeiras para arcar com os estudos.

As mudanças necessárias na educação superior serão possíveis com o amparo das políticas educacionais, por meio de maior investimento do Estado nesse nível de ensino, no sentido de implementar políticas públicas que efetivamente possibilitem o acesso e a permanência democrática à educação superior.

É um desafio para o Brasil implantar políticas de educação superior, ou um sistema educacional que atenda as necessidades do país sem se colocar a mercê das exigências de produção do mercado e sem perder a sua soberania nesse processo, diante da nova organização do capital.

O desafio de construir um sistema educacional mais democrático se fortalece à medida que os intelectuais ao indignar-se diante da realidade contribuam criticamente e teoricamente para que haja melhoria e transformação.

Para concluir, afirmamos que mesmo com os avanços ocorridos entre 1991 e 2006 no que tange à democratização da educação superior, essa ainda necessita de maior investimento por parte do Estado para que Mato Grosso do Sul possa ter um ensino superior, de fato, democrático, público e gratuito.

REFERÊNCIAS

A CONSTRUÇÃO da UFMS em Paranaíba será iniciada em outubro, diz Però. **A crítica**, Campo Grande, p.6, 8 jul. 2001.

AFONSO, Almerindo Janela. Estado, mercado, comunidade e avaliação : esboço para uma rearticulação crítica. **Educação e sociedade**, São Paulo, n. 69, p. 139-163, dez. 1999.

AFONSO, Almerindo Janela. Reforma do Estado e políticas educacionais: entre a crise do Estado-nação e a emergência da regulação supranacional. **Educação e sociedade**, São Paulo, n. 75, p. 15-132, ago. 2001.

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir; GENTILI, Paulo (Orgs) **Pós-neoliberalismo**: as políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p. 9-23.

BIANCHETTI, Roberto Gerardo. **Modelo Neoliberal e Políticas Educacionais**. São Paulo: Cortez, 2005.

BITTAR, Mariluce; RODRÍGUEZ, Margarita Victoria; ALMEIDA, Carina Elizabeth Maciel. Educação superior em Mato Grosso do Sul: 1991 – 2004. In RISTOFF, Dilvo; GIOLO, Jaime (Org). **Educação superior brasileira 199102004**: Mato Grosso do Sul. Brasília: INEP, 2006.

BITTAR, Mariluce; SILVA, Maria da Graça Martins; VELOSO, Teresa Christina Mertens. Aguiar. Processo de interiorização da educação superior na região Centro-Oeste: particularidades dos estados de Mato Grosso e Mato Grosso do Sul. **Série Estudos**. Campo Grande, n.16, p.147-164, jul/dez. 2003.

BITTAR, Marisa. **Mato Grosso do Sul**: do Estado sonhado ao Estado construído (1892–1997). Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, USP, São Paulo, 1997.

BITTAR, Marisa. **Mato Grosso do Sul: poder político e elites dirigentes sul-mato-grossenses.** Campo Grande: UFMS, 2009.

BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de política.** 5. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília: São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 2000.

BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de política.** 3. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília: Linha gráfica editora, 1991.

BRASIL, Ministério da Administração e Reforma do Estado. **Plano Diretor de Reforma do Estado.** Brasília: Presidência da República, 1995.

BRASIL. **A democracia e o controle soberano do Estado: discursos presidenciais.** Brasília: Presidência da República, 1990.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil:** 1988. 10 ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2007.

BRASIL. Decreto n. 2.306, de 19 de agosto de 1997. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto/D2306.htm>. Acesso em. 5 nov. 2009.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: <www.ufrpe.br/download.php?endArquivo=noticias/4248_LDB.pdf>. Acesso em: 5 nov. 2009.

BRASIL. **O governo e a competitividade da indústria nacional: discursos presidenciais.** Brasília: Presidência da República, 1991.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação – PNE:** apresentação de Vital Dionet. 3.ed. Brasília: Líber Livro Editora, 2006.

BRASILINO, Luís; MANO, Maíra Kubik. O Banco Mundial impõe privatização. **Brasil de fato. Folha de São Paulo,** 16 jul. 2003.

BRITES, Fausto; VIEGAS, Antônio. UFGD chega com empregos e 33 cursos. **Correio do Estado.** Campo Grande, p.6, 8 jul.2005.

CHAUÏ, Marilena. A universidade operacional. **Folha de São Paulo,** São Paulo, p. 3, 9 mai. 1999.

CARVALHO, Célia Pezzolo. **Ensino noturno: realidade e ilusão.** São Paulo: Cortez. 1986.

CATANI, Afrânio Mendes; OLIVEIRA, João Ferreira. A educação superior. In: Romualdo Portela de Oliveira e Theresa Adrião. (Org.). **Organização do ensino no Brasil: níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB.** São Paulo: Xamã, 2007. p. 73-84.

- CORTEZ, Karine. Universidade cria *campi* no interior. **Correio do Estado**, Campo Grande, não paginado, 16 mar. 2006.
- CUNHA, Luis Antônio. O ensino superior no octênio FHC. **Educação e Sociedade**, São Paulo, v. 24, n. 82, p. 37-61, abr. 2003.
- CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade crítica**: o ensino superior na república populista. São Paulo: UNESP, 2007.
- DA SACURSAL DO RIO. Total de estudantes na faculdade sobe 13%. **Folha de São Paulo**, p. 17, 15 set. 2007.
- DA SUCURASAL DO RIO. Faculdades se adaptam a público de classe C. **Folha de São Paulo**, p. 3, 3 ago. 2003.
- DA SUCURSAL DE BRASÍLIA. Calouro de particular trabalha mais. **Folha de São Paulo**. p. 4, 30 jun . 2005.
- DEUS, Maria Alba Pereira. Gestão da contra-reforma nas universidades federais: do PDI ao REUNI. In: Univeristas/BR, 16, 2009, Campo Grande. **Anais eletrônicos**. Campo Grande: UCDB, 2009. p. 1-18.
- DOURADO, Luis Fernandes. **A interiorização do ensino superior e a privatização do público**. Goiânia: UFGD, 2001.
- DOURADO, Luiz Fernandes. Reforma do estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90. **Educação e Sociedade**, São Paulo, v. 23, n.80, p. 234-252, set. 2002.
- ENGELS, Frederich. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. 16. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.
- FERNANDES, Eloísa Bittencourt. **Expansão universitária em Mato Grosso do Sul 1979-2001**. Campo Grande 2003. 141p. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Mestrado em Educação. Universidade Católica Dom Bosco. Campo Grande-MS, 2003.
- FURLANI, Lucia Teixeira Maria. **A claridade da noite**: os alunos do ensino superior noturno. São Paulo: Cortez, 1998.
- GARCIA, Marcio. **O Brasil não irá atingir as metas do Plano Nacional de Educação**. Disponível em: <<http://www.mgar.com.br>>. Acesso em: 23 no. 2009.
- GENTILLI, Pablo. A universidade na penumbra: o círculo vicioso da precariedade e a privatização do espaço público. In: GENTILLI, Pablo (Org). **Universidade na Penumbra**: neoliberalismo e reestruturação universitária. São Paulo: Cortez, 2001, p. 97-128.

GENTILLI, Pablo. Adeus à escola pública: a desordem neoliberal, a violência do mercado e o destino da educação das majorias. In: GENTILLI, Pablo (Org.) **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 1995, p. 228-252.

GOIS, Antônio. Universidades fazem 'vale-tudo' por aluno. **Folha de São Paulo**, p.1, 8 jul. 2001.

HAYEK, Frederick August von. **O caminho da servidão**. 5. ed. Rio de Janeiro: Instituto Liberal, 1990. Disponível em: <<http://www.ordemlivre.org/files/hayek-ocaminhodaservidao.pdf>>. Acesso em: 15 mai. 2009.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos Cedes**, ano 21, n. 55, nov. 2001.

IANNI, Octávio. **A Era do Globalismo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

IWASSO, Simone; CAFARDO, Renata. Procura diminuir e particulares têm de enfrentar mudanças. **Folha de São Paulo**, p. A14, 17 out. 2005.

KEYNES. John Maynard. **A teoria do emprego, do juro e da moeda**. São Paulo: Nova Cultural Ltda. 1936.

LEHER, Roberto. A (contra-) Reforma Universitária do governo Lula e o fim das fronteiras entre o público e o privado. In: NEVES, Lúcia Martins Wanderley. **Reforma Universitária do Governo Lula: reflexões para o debate**. São Paulo: Xamã. 2004. p. 13-22.

LEHER, Roberto. Projetos e modelos de autonomia e privatização das universidades públicas. In: GENTILLI, Pablo (Org.) **Universidade na Penumbra: neoliberalismo e reestruturação universitária**. São Paulo: Cortez, 2001, p. 151-187.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2008.

MARTINS, Clélia. **O que é política educacional**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

MEMÓRIA GLOBO. **Impeachment de Collor**, 2009. Disponível em: <<http://memoriaglobo.globo.com/Memoriaglobo/0,27723,GYN0-5273-246935,00.html>>. Acesso em: 19 nov. 2009.

MILIBAND, Ralph. Estado. In: BOTTOMORE, Tom (Ed.). **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

OLIVEIRA, Regina Tereza Cestari. O Estado Brasileiro e o neoliberalismo. In: SENNA, Ester (Org.) **Trabalho, Educação e Política Pública**. Campo Grande: UFMS, 2003.

PARAGUASSÚ, Lisandra. Metas para a universidade ficam mais distantes. **O Estado de São Paulo**, p. 16, 14 out.2004.

PARAGUASSÚ, Lisandra. Nordeste teve mais matrículas em 99. **Folha de São Paulo**. p. 5, 28 jun. 2000.

PINTO, José Marcelino de Rezende. Acesso à educação superior no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 25, n.88, p. 727- 756, out. 2004. Disponível em: <www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 11 nov. 2009.

PISTORI, Milena Inês Sivieri. **Expansão e interiorização dos cursos de direito em Mato Grosso do Sul – 1965 – 2002**. Campo Grande: UCDB. Dissertação de Mestrado, 2004.

RAMPINELLI, Waldir José. Uma “onda conservadora” sobre a América Latina. **Plural: Revista da Associação dos Professores da UFSC**, Santa Catarina, n.5, p. 62-74, ago./ dez. 1993.

REINERS, Jecelino José. **Universidade Federal para Mato Grosso**. Cuiabá: Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Mato Grosso, 1967.

ROSEMBERG, Fúlvia. Uma introdução ao estudo das organizações multilaterais no campo educacional. In: KRAWCZYK, Nora; CAMPOS, Maria Malta; HADDAD, Sérgio. **O cenário educacional Latino-americano no limiar do século XXI**. Campinas: Autores Associados, 2000.

SANDRONI, Paulo. **Novíssimo dicionário de economia**. São Paulo: Best Seller, 1999.

SANFELICE, José Luis. Pós-modernidade, globalização e educação. In: LOMBARDI, José Claudinei (Org). **Globalização, pós-modernidade e educação**. Campinas: Autores Associados, 2001. p. 3-13.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. São Paulo: Cortez, 1995.

SAVIANI, Dermeval. **Da nova LDB ao novo Plano Nacional de Educação: por uma outra política educacional**. São Paulo: Autores Associados, 2004.

SAYAD, João. Observações sobre o Plano Real. **Estudos Econômicos**, São Paulo, v. 25, n. especial, p.7-24. jun. 1995. Disponível em: <www.usp.br/estecon/index.php/estecon/article/viewFile/593/302>. Acesso em: 17 nov. 2009.

SGUISSARDI, Valdemar. A universidade neoprofissional, heterônoma e competitiva. In MACEBO, Deise; FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. **Universidade: políticas, avaliação e trabalho docente**. São Paulo: Cortez, 2004. p. 33-52.

SILVA, Clodoaldo. Presidente oficializa criação da UFGD. **Correio do Estado**, Campo Grande, p. 12, 30 jul. 2005.

SILVA, Laura Bernardes et al. Dados estatísticos da educação superior da região Centro-Oeste e do Mato Grosso do Sul. In RISTOFF, Dilvo; GIOLO, Jaime (Org). **Educação superior brasileira 199102004**: Mato Grosso do Sul. Brasília: INEP, 2006.

SIQUEIRA, Angela Carvalho. Organismos internacionais, gastos sociais e Reforma Universitária do governo Lula. In: NEVES, Lúcia Martins Wanderley. Reforma **Universitária do Governo Lula**: reflexões para o debate. São Paulo: Xamã. 2004. p. 47-72.

SOUZA, José Pedro Galvão de Souza; GARCIA, Clovis Lema; CARVALHO, José Fraga Teixeira. **Dicionário de política**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1998.

SPÓSITO, Marília Pontes (Coord.). **O trabalhador-estudante**: um perfil do curso superior noturno. São Paulo: Loyola, 1989. p. 9 a 28.

UM DIA PARA A HISTÓRIA. **Veja on-line**, 8 jan.2003. Disponível em: <http://veja.abril.com.br/080103/p_022.html>. Acesso em: 17 nov. 2009.

VELOSO, Tereza; SILVA, Maria das Graças Martins; BERALDO, Tânia Maria Lima. Educação superior em Mato Grosso: 1991 – 2004. In RISTOFF, Dilvo; GIOLO, Jaime (Org). **Educação superior brasileira 199102004**: Mato Grosso. Brasília: INEP, 2006.

VIEIRA, Evaldo. **Democracia e política social**. São Paulo: Cortez, 1992.

VIEIRA, Evaldo. **Estado e miséria no Brasil**: de Getúlio a Geisel. São Paulo: Cortez, 1995.

VIEIRA, Sofia Lerche. **Política educacional em tempos de transição**: 1985-1009. Brasília: Plano, 2000.

ZAGO, Nadir. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v.11, n.32, p. 226-237, maio/ago. 2006.

Sites consultados

<http://portal.saude.gov.br>.

http://portal.saude.gov.br/portal/saude/gestor/visualizar_texto.cfm?idtxt=28621&janela=1

http://siteprouni.mec.gov.br/como_funciona.html

www.ibge.gov.br

www.inep.gov.br

www.ms.gov.br

www.tj.ms.gov.br/noticias/materia.php?cod=12538

www.ucdb.br

www.uems.br

www.ufms.br

www.ufmt.br

www.uniderp.br