

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

REGINALDO TADEU SOEIRO DE FARIA

FUNDO DE FINANCIAMENTO AO ESTUDANTE DO ENSINO SUPERIOR (FIES):
NEOLIBERALISMO E SUBSÍDIO FEDERAL DURANTE OS GOVERNOS DO PARTIDO
DOS TRABALHADORES

SÃO CARLOS

2021

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

REGINALDO TADEU SOEIRO DE FARIA

FUNDO DE FINANCIAMENTO AO ESTUDANTE DO ENSINO SUPERIOR (FIES):
NEOLIBERALISMO E SUBSÍDIO FEDERAL DURANTE OS GOVERNOS DO PARTIDO
DOS TRABALHADORES

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação – Doutorado, da Universidade Federal de São Carlos, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação na linha de pesquisa História, Filosofia e Sociologia da Educação.

Orientador: Prof. Dr. Amarílio Ferreira Jr.

SÃO CARLOS

2021



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação

Folha de Aprovação

Defesa de Tese de Doutorado do candidato Reginaldo Tadeu Soeiro de Faria, realizada em 25/06/2021.

Comissão Julgadora:


Prof. Dr. Amarílio Ferreira Junior (UFSCar)


Prof. Dr. João Alves Pacheco (IFSP)


Prof. Dr. Daniel Tojeira Cara (USP)


Profa. Dra. Marilena Bittar (UFMS)


Prof. Dr. Gil Vicente Reis de Figueiredo (UFSCar)

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação.

Dedico essa tese à minha Mulher Adriana que, com paciência, foi a minha primeira revisora e que em momento algum duvidou que eu fosse capaz, sempre me apoiando e incentivando.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus; a Reinaldo e Rosinha, meus pais, que sempre colocaram para mim e meus irmãos a importância da educação e seu aprimoramento.

Às minhas filhas amadas, Roberta e Raquel, que tanto amo e que são a maior motivação de minha vida e, de longe, são os meus maiores projetos.

A Reinaldo, Ronaldo, Roniel, Roney e Renan, meus irmãos, que sempre me incentivaram.

Aos meus alunos e minhas alunas que sempre serão motivo de aperfeiçoamento; aos meus colegas que sempre acreditaram na minha capacidade; a meus amigos que no incentivo de uma vida me ajudaram a chegar até aqui.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Amarílio Ferreira Jr., que com paciência e sabedoria ajudou-me enormemente neste processo de descoberta e de pesquisa.

Especial agradecimento aos professores e professoras do PPGE da UFSCar que são inspirações para qualquer aluno ou aluna devido a capacidade e competência.

Aos meus colegas de profissão do IFSP que confiaram no meu trabalho e em especial à professora Marta Cardoso Pina e aos professores Nelson Arbach e Ricardo Agostinho Rezende.

Aos companheiros e companheiras de curso que trilharam o mesmo caminho e que sempre apoiaram um ao outro para atingir o nosso objetivo: o título de doutor.

Muito Obrigado a todos com toda a minha sinceridade.

“Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo.” (Paulo Freire)

RESUMO

O objetivo deste estudo é mostrar que a imensa quantidade de verbas públicas repassadas para a iniciativa privada, por meio do FIES – Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior, do governo federal, sem qualquer tipo de controle, sem exigência de qualidade de formação e sem uma exigência de retorno social adequado, que apenas gerou lucros abusivos a grupos de investimentos em educação. Esses recursos poderiam ser aplicados em investimentos para as Instituições de Educação Superior públicas no Brasil, que têm uma qualidade de egressos superior, principalmente se comparada à maioria das Instituições de Ensino Superior da área privada, em maior número de vagas, melhores condições de trabalho e melhor capacitação dos profissionais de educação. Como consequência teremos uma maior qualidade de educação no país. A pesquisa constou de levantamento de dados colhidos de maneira empírica nas fontes primárias, em artigos e livros que discorriam sobre o objeto e suas características afins. Também foram pesquisados e considerados todos os aspectos relativos ao objeto da tese, políticos, educacionais e estatísticos. Referências da área da educação, sociologia, história e pedagogia, também foram de extrema importância, para análise de nosso objeto.

Palavras-chave: FIES. Investimentos Federais. Educação Superior.

ABSTRACT

The objective of this study is to show that the immense amount of public funds transferred to the private sector, through the Federal Government's FIES - Higher Education Student Financing Fund, without any type of control, with no requirement for quality training and without a demand for an adequate social return, which only generated abusive profits for education investment groups. These resources could be applied in investments for public Higher Education Institutions in Brazil, which have a higher quality of alumni, especially when compared to most Higher Education Institutions in the private area, with a greater number of vacancies, better working conditions and better training of education professionals. As a result, we will have a higher quality of education in the country. The research consisted of collecting data empirically collected from primary sources, in articles and books that discussed the object and its related characteristics. All aspects relating to the object of the thesis, political, educational and statistical, were also researched and considered. References in the field of education, sociology, history and pedagogy were also extremely important for the analysis of our object.

Keywords: FIES. Federal Investment. College Education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1— Gráfico da SER Educacional Evolução das ações na BOVESPA.....	11178
Figura 2 — Gráfico da KROTON Evolução das ações na BOVESPA.....	11819
Figura 3 — Gráfico da ESTÁCIO de SÁ Evolução das ações na BOVESPA.....	11819
Figura 4 — Gráfico do Evolução dos Repasses do FIES.....	13435
Figura 5 — Gráfico dos Valores dos Repasses do FIES em Bilhões.....	13536
Figura 6 — Gráfico da Evolução da Quantidade de Matrículas FIES	13536
Figura 7 — Gráfico da Evolução do Valor médio por contrato em R\$	13637
Figura 8 — Gráfico do Valor médio por contrato em R\$ atualizado.....	13637
Figura 9 — Gráfico do Investimento Federal Total em Educação	13839
Figura 10 — Gráfico do Investimento Federal Total em Educação	13940
Figura 11 — Gráfico da Evolução dos Recursos destinados às Universidades Federais	14041
Figura 12 — Gráfico do Investimento Anual Federal por Matrícula.....	14142
Figura 13 — Gráfico do Total de Matrículas da Graduação e Pós-Graduação das Universidades Federais.....	1414
2	
Figura 14 — Recursos das Universidades Federais; Matrículas de Graduação e Pós-Graduação e Investimento Anual e Mensal.....	143
44	
Figura 15 — Gráfico da Comparação das Médias do ENADE de 2011 a 2014.....	14849
Figura 16 — Gráfico de Percentual de contratos do FIES por Faixas de Renda Familiar	14950
Figura 17 — Gráfico de Percentual de contratos do FIES por Faixas de Renda Familiar	15051
Figura 18 — Gráfico do Percentual de IES PÚBLICAS por Faixa de IGC.....	15354
Figura 19 — Gráfico do Percentual de Contratos por tipo de escola cursada no ensino médio.....	15556
Figura 20 — Gráfico de Percentual de IES públicas por Faixa de IGC.....	16061
Figura 21 — Gráfico de Percentual de IES PÚBLICAS por Faixa de IGC	16162

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 — Repasses do 2º governo Lula.....	12526
Tabela 2 — Repasses do 1º governo Dilma	12526
Tabela 3 — EXECUÇÃO FINANCEIRA ANUAL DO FIES.....	12829
Tabela 4 — EXECUÇÃO FINANCEIRA ANUAL DO FIES 2020.....	12829
Tabela 5 — Demais Custos Associados ao FIES	12930
Tabela 6 — Demais Custos Associados ao FIES 2020.....	12930
Tabela 7 — Custo Anual do FIES	13031
Tabela 8 — Custo Anual do FIES 2020.....	13031
Tabela 9 — Diferença entre Execução do FIES e Custo do FIES	13132
Tabela 10 — Diferença entre Execução do FIES e Custo do FIES 2020	13132
Tabela 11 — Quantidade de Matrículas do FIES de 2011 a 2014.....	13233
Tabela 12 — Repasses FIES; Quantidade de Contratos e Valor por Contrato.....	13334
Tabela 13 — Repasses FIES; Quantidade de Contratos e Valor por Contrato 2020	13435
Tabela 14 — Investimento Federal Total em Educação	13738
Tabela 15 — Investimento Federal Total em Educação, corrigidos pelo IPCA.....	13839
Tabela 16 — Recursos das Universidades Federais; Matrículas de Graduação e Pós-Graduação e Investimento Anual e Mensal.....	14041
Tabela 17 — Recursos das Universidades Federais; Matrículas de Graduação e Pós-Graduação e Gasto Anual e Mensal, corrigidos pelo IPCA	14243
Tabela 18 — Comparação das Médias do ENADE de 2011 a 2014,entre as IES públicas e da área privada.....	148
Tabela 19 — Percentual de Contratos do FIES por Faixas de Renda Familiar Per Capita	150
Tabela 20 — Percentual de Contratos do FIES por FAIXA de IGC	151
Tabela 21 — Percentual de IES Públicas por Faixa de IGC	154
Tabela 22 — Percentual de Contratos por tipo de escola cursada no Ensino Médio.....	155
Tabela 23 — Comparação das Médias do ENADE de 2011 a 2014, entre as IES públicas e da área privada.....	159
Tabela 24 — Percentual de Contratos do FIES por Faixas de Renda Familiar Per Capita	14760
Tabela 25 — Percentual de Contratos do FIES por Faixa de IGC.....	14960
Tabela 26 — Percentual de IES públicas por Faixa de IGC.....	15061
Tabela 27 — Percentual de Contratos do FIES por tipo de Escola cursada no Ensino Médio.....	15363

LISTA DE ABREVIACÕES

- ABESC – Associação Nacional de Escolas Superiores Católicas
- ABRUEM – Associação Brasileira de Universidades Estaduais e Municipais
- ACG – Avaliação dos Cursos de Graduação
- ADAFSA – Academia da Força Aérea
- ANDIFES – Associação Nacional de Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
- ANUP – Associação Nacional de Universidades Particulares
- APEOESP – Sindicato dos Professores do Ensino Oficial no Estado de São Paulo
- AVALIES – Avaliação das Instituições de Ensino Superior
- BA – Bahia
- BB – Banco do Brasil
- BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento
- BIRD - Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento
- BM&F – Bolsa de Mercadorias e Futuros
- BNDES – Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social
- BNIE – Banco Nacional de Itens da Educação Superior
- BOVESPA – Bolsa de Valores de São Paulo
- BRICS – Brasil – Rússia – Índia – China – África do Sul
- CAPES – Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CCG – Comissão de Concessão de Garantia
- CDES – Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social
- CE – Ceará
- CEA – Comissão Especial de Avaliação
- CEE – Conselho Estadual de Educação
- CEF – Caixa Econômica Federal
- CEFET – Centro Federal de Educação Tecnológica
- CEPAL – Comissão Econômica para América Latina e Caribe
- CESP – Centrais Elétricas de São Paulo
- CFE – Conselho Federal de Educação
- CFT-E – Certificados Financeiros do Tesouro – Série E
- CIDE – Contribuição de Intervenção no Domínio Econômico
- CLT – Consolidação das Leis do Trabalho

CMN – Conselho Monetário Nacional
CNE – Conselho Nacional de Educação
CNPq – Conselho Nacional de Pesquisa
COFINS – Contribuição para o Financiamento da Seguridade Social
CONAE – Conferência Nacional de Educação
CONAES – Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior
CONEB – Conferência Nacional de Educação Básica
CONED – Conferência de Educação
CONSU – Conselho de Saúde Suplementar
CPI – Comissão Parlamentar de Inquérito
CREDUC – Crédito Educativo
CRL – Center for Responsible Lending
CRUB – Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras
CTAA – Comissão Técnica de Acompanhamento da Avaliação
DF – Distrito Federal
EaD – Ensino à Distância
EBC – Empresa Brasileira de Comunicação
ENADE – Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
ENC – Exame Nacional de Cursos
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
EPE – Empresa de Planejamento Estratégico
ESG – Escola Superior de Guerra
EUA – Estados Unidos da América
FAS – Fundo de Assistência Social
FAT – Fundo de Amparo ao Trabalhador
FGEDUC – Fundo de Garantia de Operações de Crédito Educativo
FHC – Fernando Henrique Cardoso
FIES – Fundo de Financiamento Estudantil
FMI – Fundo Monetário Internacional
FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento de Educação
FONAPRACE – Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis
FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

G1 – Globo 1

GED – Gratificação de Estímulos à Docência

GRTU – Grupo de Trabalho da Reforma Universitária

GT – Grupo de Trabalho

IBAD – Instituto Brasileiro de Ação Democrática

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

ICES – Instituições Comunitárias de Ensino Superior

IES – Instituição de Ensino Superior

IESALC – Instituto Internacional Para la Educación Superior en América Latina y el Caribe

IFES – Instituições Federais de Ensino Superior

IFSP – Instituto Federal de Ciência e Tecnologia de São Paulo

IGC – Índice Geral de Cursos

IGPM – Índice Geral de Preços do Mercado

IME – Instituto Militar de Engenharia

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

INPI – Instituto Nacional de Propriedade Industrial

IOF – Imposto sobre Operações Financeiras

IPCA – Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo

IPES – Instituto de Estudos Políticos e Sociais

IPI – Imposto sobre Produtos Industrializados

ITA – Instituto Tecnológico da Aeronáutica

JK – Juscelino Kubistchek

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

LOTUCU – Lei Orçamentária do Tribunal de Contas da União

LRF – Lei de Responsabilidade Fiscal

MARE – Ministério de Administração Federal e Reforma do Estado

MCASP – Manual de Contabilidade de Aplicada ao Setor Público

MEC – Ministério da Educação

MF – Ministério da Fazenda

MP – Medida Provisória

OCDE – Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico

ONG – Organização Não Governamental

PAC – Plano de Aceleração do Crescimento

PAIUB – Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras

PAP – Programa de Auxílio Permanência

PCE – Programa de Crédito Educativo

PIB – Produto Interno Bruto

PIS – Programa de Integração Social

PISA – Programme for International Student Assessment

PLOA – Projeto de Lei Orçamentária Anual

PMDB – Partido do Movimento Democrático Brasileiro

PNE – Plano Nacional de Educação

PPP – Parcerias Público Privadas

PR – Paraná

PROEP – Programa de Melhoria e Expansão da Educação Profissional

PROER – Programa de Estímulo à Reestruturação

PRONATEC – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

PROUNI – Programa Universidade para Todos

PFL – Partido da Frente Liberal

PIL – Plano de Investimento e Logística

PPA – Plano Plurianual

PSD – Partido Social Democrático

PT – Partido dos Trabalhadores

PUC – Pontifícia Universidade Católica

RA – Relatório de Auditoria

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

RFB – Receita Federal do Brasil

RJU – Regime Jurídico Único

RUF – Ranking Universitário da Folha

SCIELO – Scientific Electronic Library Online

SEAE – Secretaria de Acompanhamento Econômico

SELIC – Sistema Especial de Liquidação e Custódia

SEMESP – Associação Profissional das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos de Ensino Superior No Estado de São Paulo

SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SESU – Secretaria de Educação Superior
SM – Salário-Mínimo
SPE – Secretaria de Polícia Econômica
SIGA – Sistema Integrado de Gestão de Atendimento
SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SISU – Sistema de Seleção Unificada
SOF – Sistema de Orçamento Federal
SP/PR – Secretaria de Portos da Presidência da República
STN – Secretaria do Tesouro Nacional
SIVAM – Sistema de Vigilância da Amazônia
SNE – Sistema Nacional de Ensino
SP – São Paulo
STF – Supremo Tribunal Federal
TCU – Tribunal de Contas da União
TELEBRAS – Telecomunicações Brasileiras S/A
UDF – Universidade do Distrito Federal
UEE – União Estadual de Estudantes
UEL – Universidade Estadual de Londrina
UFAM – Universidade Federal da Amazônia
UFBA – Universidade Federal da Bahia
UFPA – Universidade Federal do Pará
UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais
UFPE – Universidade Federal de Pernambuco
UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina
UFSM – Universidade Federal de Santa Maria
UNB – Universidade de Brasília
UNE – União Nacional dos Estudantes
UNESA – Universidade Estácio de Sá
UNESCO – Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas
UNICSUL – Universidade Cruzeiro do Sul

UNINOVE – Universidade Nove de Julho

UNIP – Universidade Paulista

URV – Unidade Real de Valor

US – United States

USAID – United States Agency For International Development

USP – Universidade de São Paulo

UTFPR – Universidade Tecnológica Federal do Paraná

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	188
2	BREVE HISTÓRICO DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL	25
2.1	EDUCAÇÃO FORMAL NO MUNDO E NO BRASIL A PARTIR DOS PROCESSOS DE REVOLUÇÕES INDUSTRIAIS.....	25
2.2	PROTO-HISTÓRIA DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL	28
2.3	A UNIVERSIDADE BRASILEIRA	29
2.4	AS FACULDADES DE MEDICINA E DIREITO	33
2.5	A CRIAÇÃO DAS UNIVERSIDADES	37
2.5.1	Comissão Meira Mattos e Comissão Grupo de Trabalho da Reforma Universitária – GTRU	48
2.6	PÚBLICO VERSUS PRIVADO NO ÂMBITO DO ENSINO SUPERIOR APÓS 1968 ...	551
2.7	O ENSINO SUPERIOR APÓS A CONSTITUIÇÃO DE 1988	52
3	PÚBLICO VERSUS PRIVADO NO ÂMBITO DO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO APÓS 1945	661
3.1	A INSTITUCIONALIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR PRIVADO NO BRASIL DURANTE O GOVERNO PROVISÓRIO DE VARGAS	661
3.2	REFORMA DO ESTADO NO GOVERNO FERNANDO HENRIQUE CARDOSO	62
3.3	AS POLÍTICAS DE ENSINO SUPERIOR NO GOVERNO FERNANDO HENRIQUE CARDOSO.....	67
3.4	POLÍTICAS PÚBLICAS NO BRASIL: SUAS ORIGENS E SEU DESENVOLVIMENTO ATÉ AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO NOS GOVERNOS LULA E DILMA.....	75
3.5	REFORMAS DO ENSINO SUPERIOR DOS GOVERNOS LUIZ IGNÁCIO LULA DA SILVA E DILMA ROUSSEFF	87
4	O FINANCIAMENTO DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR DA ÁREA PRIVADA NOS GOVERNOS FERNANDO HENRIQUE CARDOSO ...	92
4.1	PROTO-HISTÓRIA DO FIES – FUNDO DE FINANCIAMENTO AO ESTUDANTE DO ENSINO SUPERIOR: O CRÉDITO EDUCATIVO.....	92
4.2	A ORIGEM DO FIES – FUNDO DE FINANCIAMENTO AO ESTUDANTE DO ENSINO SUPERIOR	96
4.3	A REFORMA DO ESTADO BRASILEIRO DO GOVERNO DE FERNANDO HENRIQUE CARDOSO E A UNIVERSIDADE.....	97
4.4	A ORGANICIDADE DO ENSINO SUPERIOR PRIVADO	10101
5	O FIES NOS GOVERNOS LULA E DILMA	11010
5.1	A CHEGADA AO GOVERNO DO BRASIL DE UM PARTIDO PROGRESSISTA...	11010
5.2	A REESTRUTURAÇÃO DO FIES NOS GOVERNOS LULA	11212
5.3	A PREVALÊNCIA DO SETOR EMPRESARIAL NO ENSINO SUPERIOR PRIVADO NOS GOVERNOS LULA E DILMA - BOLSA DE VALORES	11616

5.4	A REESTRUTURAÇÃO DO FIES NO GOVERNO DILMA.....	12323
5.5	ANÁLISE DOS CUSTOS DA EDUCAÇÃO SUPERIOR DAS IFES E DAS IES DA ÁREA PRIVADA QUE UTILIZAM O FIES.....	13232
5.5.1	Custos da Educação Superior das IES da área privada que utilizam o FIES	13232
5.5.2	Custos da Educação Superior das IFES.....	13737
6	VALORES DE UMA POLÍTICA DE INCLUSÃO - FIES.....	14343
6.1	CONTEXTO	14343
6.2	METODOLOGIA.....	14444
6.2.1	A Fórmula de Correlação.....	14444
6.2.2	O Resultado	14444
6.2.2.1	ENADE	145
6.2.2.2	FIES por faixas de renda familiar per capita	149
6.2.2.3	Percentual de contratos do FIES e das IES Públicas, por faixa de IGC	150
6.2.2.4	Percentual de contratos do FIES por tipo de escola cursada no Ensino Médio	154
6.2.2.5	Comparativo dos valores investidos nas IES Públicas x repasses para as IES da área privada com FIES	156
6.3	CÁLCULO DAS CORRELAÇÕES.....	15858
6.3.1	Comparativo das médias do ENADE.....	15858
6.3.2	Percentual de contratos do FIES por faixas de renda familiar per capita.....	15959
6.3.3	Percentual de contratos das IES com FIES por faixa de IGC E por faixa de IGC das IES Públicas.....	15959
6.3.4	Percentual de contratos do FIES por tipo de escola cursada no Ensino Médio.....	16262
7	CONCLUSÃO	16262
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	16868

1 INTRODUÇÃO

Sou graduado em Tecnologia em Sistemas Digitais pela então Faculdade de Tecnologia Senador Fláquer em Santo André, no ano de 1987. Trabalhei com manutenção de computadores e Redes de computadores. Iniciei na carreira de professor em 1996, lecionando matemática e física. Em 1997 fui aprovado em concurso e passei a trabalhar no Centro Paula Souza, autarquia estadual, onde ministrei aulas de Redes de computadores, Sistemas Operacionais e Manutenção de Computadores, permanecendo até 2006.

De 2000 a 2001 fiz pós-graduação Lato-Sensu em Processamento da Informação pela Universidade Federal de Uberlândia – UFU. Em 2001, fui admitido no Centro Universitário Santo André – Uni-A, ministrando aulas de Sistemas Digitais. A partir daí trabalhei nas universidades Anhembi-Morumbi, UNICSUL, UNINOVE, UNI-Radial, dentre outras. Em 2007, por meio de concurso, ingressei no extinto CEFET-SP, Campus Salto e no semestre seguinte fui transferido para o Campus Guarulhos.

Com a publicação da Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008 o CEFET é extinto e passa a ser Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – IFSP. Os professores passam a ser denominados como professor do Ensino Básico Técnico e Tecnológico – EBTT, e passei a ministrar aulas de Redes de Computadores, Sistemas Operacionais, Manutenção de Computadores.

Obtive título de Mestre em Comunicação pela Universidade Anhembi Morumbi – UAM, em 2009 e em 2013 concluí a pós-graduação Lato-Sensu em Gestão Pública pela Universidade Católica Dom Bosco – UCDB.

Atuo no SIND-PROIFES - Sindicato de Professores Federais como vice-presidente desde 2012. Esta instituição é filiada ao PROIFES¹ - Federação de Sindicatos de Professores e de Professoras de Instituições Federais de Ensino Superior e de Ensino Básico Técnico e Tecnológico. Nessa federação, no ano de 2015, iniciamos uma pesquisa de dados, na qual foi feita o levantamento de investimento do governo federal em educação. Os dados estudados foram do Programa Universidade para Todos – PROUNI e do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior – FIES.

Estes dados levantados trouxeram valores do FIES que causaram perplexidade e levou a uma análise mais criteriosa em relação a esses valores. Essa análise gerou um trabalho² e

¹ Criada em 2004, como um fórum de debates sobre o ensino superior e um novo modelo de sindicalismo.

² <http://contee.org.br/contee/wp-content/uploads/2015/09/Gil-Vicente-2015-09-23-Seminario-Internacional-Sao-Paulo-Privatizacao.pdf>

alguns relatórios que foram divulgados pela Federação de Sindicatos para filiados e parceiros. Durante os anos de 2015 e 2016 as pesquisas se intensificaram, tornando o meu interesse cada vez maior. Isso me levou à inscrição na seleção do PPGE da UFSCar com um pré-projeto para estudar o FIES como objeto.

Quando iniciei os trabalhos na verificação do Estado da Arte, as pesquisas foram feitas nos sítios da SciELO e CAPES, onde foram procuradas teses e dissertações sobre o objeto do meu estudo. Encontrei 1 tese, 7 dissertações e 5 artigos³. A tese faz uma análise da política de financiamento da educação superior privada, por meio de mecanismos governamentais de incentivos às entidades privadas, como a concessão de renúncia fiscal, no âmbito do PROUNI, e os contratos de financiamento estudantil, a fim identificar as implicações desses incentivos governamentais no processo de expansão e financeirização da educação superior, com formação de oligopólios educacionais.

Dentre as 7 dissertações, 4 pesquisas fazem análises. A primeira analisa o conhecimento que os alunos do Ensino Médio noturno da rede pública estadual têm sobre os programas do

³ SANTOS FILHO, João Ribeiro dos. Financiamento da educação superior privado-mercantil: incentivos públicos e financeirização de grupos educacionais. Disponível em: <http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/8626>. Acesso em: 25/01/2018.; PONTUSCHKA, Rafael. Avaliação do impacto do FIES. Disponível em: <https://www.teses.usp.br > disponíveis > público >>. Acesso em: 25/01/2018.; VITURI, René Coura Ivo. Fundo de Financiamento Estudantil (Fies) para o ensino superior privado: acesso, processos e contradições. Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/9808>. Acesso em 25/01/2018.; SILVA, Ricardo Tadeu da. Expectativas dos alunos concluintes no ensino médio público estadual com relação ao ingresso no ensino superior: conhecimento do ProUni e FIES. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/10719>. Acesso em: 25/01/2018. CASTRO, Jéssyca Lages de Carvalho. A nova regulamentação do Fundo de Financiamento Estudantil e seu impacto na gestão estratégica de crescimento das instituições de ensino superior privadas. Disponível em: <https://direitosp.fgv.br > publicações . políticas-públicas>. Acesso em: 25/01/2018. SILVA, Adriano Maniçoba da; SANTOS, Beatriz Carolini Silva. Eficácia de políticas de acesso ao ensino superior na contenção da evasão. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s1414-40772017000300009>. Acesso em: 25/01/2018. PINTO, José Marcelino de Rezende. Uma análise da destinação dos recursos públicos, direta ou indiretamente, ao setor privado de ensino no Brasil. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES0101-7330201657682>. Acesso em: 25/01/2018. SILVA, Adriano Maniçoba da; OTA, Glaucia Miura. Efeito da motivação financeira na evasão: análise com o FIES. Disponível em: <https://periodicos.itp.ifsp.edu.br > article > viewfile>. Acesso em: 25/01/2018. ROSSETTO, Cristina B. de Souza; GONÇALVES, Flávio de Oliveira. Equidade na Educação Superior no Brasil: Uma análise Multinomial das Políticas Públicas de Acesso. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/00115258201559>. Acesso em: 25/01/2018. AMARAL, Nelson Cardoso; CHAVES, Vera Lúcia Jacob. Política de Expansão da Educação Superior no Brasil – O PROUNI e o FIES como Financiadores do Setor Privado. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698162030>. Acesso em: 25/01/2018.; WAINER, Jacques; MELGUIZO, Tatiana. Políticas de inclusão no ensino superior: avaliação do desempenho dos alunos baseado no ENADE de 2012 a 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s1517-9702201612162807>. Acesso em: 25/01/2018.

governo federal (PROUNI e FIES), como expectativa e expressão de ingresso no Ensino Superior privado. A segunda dissertação analisa o FIES e o PROUNI sob o aspecto da eficácia e efetividade. A terceira analisa o FIES a partir de taxa de evasão. A quarta dissertação analisa os efeitos que a nova regulamentação do FIES de dezembro de 2014 causou nas estratégias de gestão e no crescimento das Instituições de Ensino Superior Privadas para que elas mantivessem o nível de crescimento previsto no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), das IES da área privada. Entre as outras três temos: uma que identifica os mecanismos de funcionamento do Fies em busca de analisar os princípios, as propostas, os processos e as contradições de execução do programa no rol de políticas para o Ensino Superior; outra que discorre sobre as políticas públicas educacionais no governo do Partido dos Trabalhadores nos anos de 2003 a 2014, ao qual analisa especificamente o Programa Universidade Para Todos (ProUni) e o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES). Elas são políticas de acesso ao Ensino Superior voltadas para as Instituições de Ensino Privadas; e a última dissertação constata que faltam arranjos mesoinstitucionais que coordenem as políticas, tornando-as complementares e mais coerentes entre si. Não foram encontradas agregações institucionais exclusivas para as políticas de acesso ao Ensino Superior.

Dentre os artigos encontrei duas análises: a primeira analisa os diferentes mecanismos de repasse de recursos públicos ao setor privado de ensino (Sistema S; PRONATEC; PROUNI e FIES). A segunda analisa a política de expansão da educação superior brasileira no período 2003-2014, tendo como ênfase a análise do Programa Universidade para Todos (PROUNI) e do Programa de Financiamento Estudantil (FIES) como financiadores do setor privado.

Os outros três artigos se dividem assim: um que avalia, sob a base do conceito de igualdade de oportunidades, a coerência das políticas de cotas PROUNI e FIES como geradoras de equidade no acesso ao ensino superior; outro que compara as notas obtidas nos exames do Enade de 2012 a 2014 por alunos que entraram no Ensino Superior via cotas e receberam bolsa PROUNI ou empréstimo via FIES, com a nota de seus colegas de classe que não receberam o benefício correspondente; e a última faz um estudo da evasão a partir de alunos do PROUNI e FIES, considerando que a minimização da motivação financeira pode gerar evasão.

Programas de empréstimo do Estado para que alunos ingressem em instituições privadas de Ensino Superior existem no mundo inteiro e há muitos anos, até no Brasil já tivemos esse tipo de programa, que foi iniciado na década de 1970, em plena ditadura militar: o chamado crédito educativo. Ele será debatido e explicitado nesta tese.

O que esses trabalhos trazem em seu bojo é a quantidade de repasses que o governo federal fez, e continua fazendo, mas que foram realizados em governos que sempre se

colocaram como progressistas. Esses programas, considerados pelos governos do Partido dos Trabalhadores – PT como políticas públicas, repassaram bilhões de reais para as Instituições de Ensino Superior – IES da área privada. Isso fez com que surgisse uma quantidade de egressos com uma dívida, no caso do FIES, para saldar, que esses egressos não conseguem se colocar no mercado de trabalho, em razão da má qualidade de formação dessas IES da área privada e conseqüentemente, não conseguem pagar as prestações de empréstimo do FIES, gerando uma inadimplência. Essa dívida, além de complicar a vida desses egressos, não dá sustentação ao programa de financiamento. Lembrando que o FIES foi projetado na dependência da devolução do valor financiado pelos egressos, através de pagamento das prestações do empréstimo para poder emprestar novamente para os novos ingressantes que queiram utilizar o programa de financiamento.

O que questiono é se esses valores emprestados para os alunos ingressantes nas IES da área privada, que são repassados diretamente para essas instituições, que em sua maioria, sem qualidade de ensino, sem pesquisa e sem retorno social para o Brasil, proporcionam uma condição de se colocar no mercado de trabalho. O que se vê são os mantenedores das IES da área privada, que recebem esses alunos ingressantes, satisfeitos com seu lucro.

Apesar do FIES ter sido criado no governo de Fernando Henrique Cardoso – FHC, através da Medida Provisória 1827 no ano de 1999, o FIES só viria a ser uma lei no dia 12 de julho de 2001 a Lei 10.260. Entretanto, foi apenas nos governos de Lula que o FIES passou a ter uma relevância. Isso se deu devido a alterações realizadas para que o programa tivesse uma adesão maior, juntamente com o Programa Universidade para Todos – PROUNI, e pudesse atingir os objetivos traçados pelo governo federal em relação a quantidade de matrículas que estavam no projeto do governo. As alterações não tiveram um resultado imediato. Elas passaram a dar alguns resultados em 2005 quando houve um aumento de matrículas. Depois, nos anos de 2006, 2007, 2008 e 2009 regrediram em número de contratos. E foi apenas a partir de 2010 que a quantidade de matrículas aumentou atingindo os valores de 2005. Nesse mesmo ano o valor de repasse para as IES privadas foi de R\$ 0,88 bilhão de Reais (MENDES, 2015). Ao término do segundo governo Lula já estavam colocadas todas as condições para que esses números de contratos e, principalmente, os valores de repasses tivessem um crescimento maior ao esperado.

A partir do primeiro governo Dilma, o gasto com essa política de repasses, à guisa de justificativa de que era necessário que os jovens do país estivessem dentro da universidade, cursando o Ensino Superior, objetivava cumprir uma promessa de campanha e uma tentativa de cumprir as exigências do Plano Nacional de Educação – PNE, teve aumentos ano a ano. Em

2011 o repasse para as IES da área privada foi de R\$ 1,83 bilhão; no ano de 2012 o valor foi de R\$ 4,2 bilhões; em de 2013 foram R\$ 7,67 bilhões e ao final do primeiro governo Dilma o valor foi de R\$ 13,73 bilhões (MENDES, 2015); ou seja, em torno de 15,6 vezes a mais de dinheiro gasto com o FIES. Esses valores ocorreram pelo aumento dos números de contratos celebrados. Em 2010 a quantidade de contratos novos e antigos do FIES era de 605.899; no ano de 2014 esse número foi de 2.623.837(INEP, 2016); ou seja, 4,33 vezes mais de contratos.

Com essa quantidade de vezes a mais de contratos, constatamos que os valores cobrados pelas IES da área privada tiveram um aumento 3,6 vezes maior à em relação à quantidade de contratos; ou seja, por ser um negócio ao qual se tinha a garantia do governo federal do recebimento dos valores, o que significava adimplência de 100%, essas IES da área privada praticaram uma majoração de preços nas mensalidades de seus cursos. Isso revela uma prática comum do chamado “capitalismo selvagem”. Essa prática saqueou milhões de reais dos impostos do povo brasileiro, que deveriam ser destinados à educação do país.

Nesta tese apresentarei uma pesquisa de ordem prática, em que, empiricamente, foi feita a partir de dados colhidos em fontes primárias, artigos e livros que discorrem sobre o objeto e suas características afins, além de todos os aspectos que envolvem esta tese. O questionamento que faço em relação ao objeto é: o dinheiro gasto pelo governo federal durante o primeiro governo da Presidenta Dilma com o FIES, foi adequado em relação ao orçamento da educação, e teve como resultado uma formação de egressos de qualidade, que conseguiram se colocar no mercado de trabalho de acordo uma política de ensino, pesquisa e extensão?

A minha problemática de pesquisa se dá pela reflexão de que, por meio de repasses do programa FIES para as instituições de Ensino Superior da área privada, foi gasto um volume de dinheiro que poderia ser utilizado nas instituições de Ensino Superior públicas. Quando os dados dos valores de repasses de dinheiro público do governo federal para as IES da área privada por meio do FIES são comparados aos valores de investimento do governo federal para a educação pública federal, pode-se ter uma ideia de que os valores do FIES não são tão altos. Quando analisados detidamente os valores, primeiramente, é constatado que o dinheiro dos repasses para as IES da área privada, durante o primeiro governo Dilma (2011 a 2014), tiveram aumento ano após ano, culminando em quase nove vezes a mais de verbas públicas no final de 2014. No mesmo período os investimentos do governo federal nas IES públicas tiveram um aumento em torno de 9%.

Também ao analisar as IES da área privada não encontramos investimentos em pesquisa, auxílio-permanência, bolsas de estudo, eventuais intercâmbios (Programa Ciência Sem Fronteiras). Esses investimentos, em sua maioria, só existem quando patrocinados pelo governo

federal. Acrescenta-se a isso a constatação que as médias das notas do ENADE das IES da área privada são menores do que as médias das IES públicas.

Nas IES públicas temos o modelo de maneira indissociada, o ensino, a pesquisa e a extensão. Essa indissociabilidade acarreta investimentos altos, que na maioria das vezes, não são notados pela população. No entanto, nas IES da área privada não é utilizado o modelo utilizado nas IES públicas, com honrosas exceções. Isso diz respeito, principalmente, em relação a algumas IES confessionais. Mesmo assim, nesses casos, em sua maioria, esses modelos ocorrem em cursos de humanidades. Dessa maneira, os valores que as IES da área privada demandam por aluno sempre serão menores, pois a extensão e principalmente a pesquisa, que quase não são trabalhados nas IES da área privada, são as que demandam um investimento maior.

Não podemos nos furtar de colocar que as IES públicas nos entregam egressos com maior qualidade de formação, com melhores médias de notas na avaliação do ENADE, com iniciação científica em pesquisas e com melhor aceitação no mercado de trabalho. Devido a essa melhor formação, o valor de IGC – Índice Geral de Cursos das IES públicas é maior, em média, ao valor de IGC das IES da área privada.

Como objetivo central desta tese irei demonstrar que o dinheiro gasto pelo governo federal com o programa FIES – Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior, durante o primeiro governo Dilma, 2011 a 2014. O governo federal com o programa FIES celebra um contrato de financiamento com os alunos que ingressam em Instituições de Ensino Superior privadas, pois a maioria desses alunos não têm condições de arcar com os custos de um curso superior e com as prestações após 18 meses de formado. No primeiro governo Dilma houve um incremento de gastos muito maior e, ano após ano e os repasses aumentaram de modo exponencial. Só para entendermos um pouco melhor, no último ano do governo Lula, o repasse do governo federal para as IES da área privada, por meio do FIES foi em torno de 880 milhões de Reais (MENDES, 2015). Ao final do primeiro governo Dilma, em 2014, os repasses foram de aproximadamente 13,7 bilhões de Reais (MENDES, 2015), analisarei esses repasses do primeiro governo Dilma para provar esta tese.

O capítulo 1 desta tese tratamos do Histórico do Ensino Superior no Brasil, ao qual foi iniciada a Educação Formal no mundo e no Brasil, a partir dos processos de Revoluções Industriais, a Proto-História do Ensino Superior, as faculdades de medicina e de direito (de 1808 a 1931), a universidade brasileira, a criação das universidades (de 1931 a 1968), Comissão Meira Mattos e Comissão Grupo de Trabalho da Reforma Universitária – GTRU, o público x

privado no Ensino Superior após 1968, o Ensino Superior após a Constituição de 1988, sendo um resgate histórico do Ensino Superior no Brasil.

No capítulo 2 tratamos o tema público versus privado no âmbito do Ensino Superior Brasileiro após 1945, a Institucionalização do Ensino Superior no Brasil durante o governo provisório de Vargas, a reforma do Estado no governo de Fernando Henrique Cardoso, as políticas de Ensino Superior no governo Fernando Henrique Cardoso e as reformas do Ensino Superior dos governos Luiz Ignácio Lula da Silva e Dilma Rousseff.

No capítulo 3 explanamos sobre o financiamento do Ensino Superior privado nos governos Fernando Henrique Cardoso. Também dou início a Proto-História do FIES – Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior: o Crédito Educativo, a origem do FIES, a reforma do Estado Brasileiro de Fernando Henrique Cardoso e a universidade e a organicidade do Ensino Superior privado.

No capítulo 4 discorremos sobre o FIES nos governos Lula e Dilma. No início deste capítulo temos a reestruturação do FIES nos governos Lula, a prevalência do setor empresarial no Ensino Superior privado nos governos Lula e Dilma (Bolsa de Valores), a reestruturação do FIES no governo Dilma; a análise dos Custos da Educação Superior das Instituições Federais de Ensino Superior – IFES e das IES privadas que utilizam o FIES, custos da Educação Superior das IES privadas que utilizam o FIES e custos da Educação Superior das IFES.

No capítulo 5 apresentamos dados do FIES, meu objeto de estudo: contexto, metodologia, fórmula de correlação, o resultado, ENADE, FIES por renda familiar per capita, percentual de contratos do FIES e das IES públicas por faixa de IGC, percentual de contratos do FIES, por tipo de escola cursada no Ensino Médio, comparativo dos valores investidos nas IES públicas x repasses para as IES privadas com FIES, cálculo das correlações, comparativo das médias do ENADE, percentual de contratos do FIES por faixa de renda familiar per capita, percentual de contratos das IES Privadas com FIES, por faixa de IGC e por faixa de IGC das IES públicas, percentual de contratos do FIES por tipo de escola cursada no Ensino Médio, comparativo de valores investidos nas IES Públicas x IES Privadas com FIES e a Conclusão.

2 BREVE HISTÓRICO DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

2.1 EDUCAÇÃO FORMAL NO MUNDO E NO BRASIL A PARTIR DOS PROCESSOS DE REVOLUÇÕES INDUSTRIAIS

Iniciamos comentando sobre o sistema educacional, a partir do sistema educacional mundial. O sistema educacional atual, como hoje é conhecido, existe há pouco tempo. Até a passagem da sociedade agrária para a urbana e industrial, a educação era algo que não existia para a maior parte da população. Apenas as famílias aristocráticas possuíam condições de contratar tutores para que seus filhos fossem educados. E a Igreja tratava de transferir o conhecimento formalizado ao longo dos anos. Somente na passagem para a sociedade urbana e industrial que o papel da educação é modificado a partir da construção e difusão das escolas formais. E, após as escolas formais foi possível a unificação de uma língua pátria nos estados nacionais recém-formados no século XIX. Assim, foi fundamental a criação dessas escolas, ratificando uma língua pátria e uma formação, para que esses estados pudessem garantir a soberania de uma nação.

Diferentemente de como funciona nos dias de hoje, que temos, como uma obrigação colocar as crianças na escola desde os 3 anos de idade, seja por vontade dos pais, seja por necessidade, devido a pai e mãe trabalharem durante o dia, na época dessa consolidação dos estados, além da fundamental importância da unificação da língua, a propagação do sistema educacional do Estado também foi vital para a educação desses povos. A ideia era de que qualquer criança que pudesse compreender e auxiliar em uma plantação, qualquer que fosse, ela já seria colocada para trabalhar para ajudar no sustento da família, seja em terras e plantações da própria família de origem, seja em terras e plantações de outros, como ajudantes. Com o sistema educacional do Estado as crianças estavam libertas do trabalho até os 14 anos, após completar essa fase fundamental de estudos. A partir dessa idade passavam para o mundo do trabalho, já que adultos não estudavam à época. Apenas com a terceira Revolução Tecnológica⁴ essa realidade mudou, pois surgiu uma grande necessidade de conhecimento e aprendizado, devido a novos postos de trabalho, que exigiam um conhecimento maior e mais específico para que esses postos fossem ocupados. Essa exigência, com o desenvolvimento das novas tecnologias, demonstrou que a necessidade de estudo e informação passou a ser algo que

⁴ A primeira revolução industrial ocorreu em 1765, com a mecanização dos processos artesanais, com máquinas. A segunda revolução industrial, ocorreu em 1870, com novas fontes de energia, eletricidade, gás e petróleo, além da síntese química, e as comunicações, com o telégrafo e telefone. A terceira revolução industrial ocorreu em 1969, em que passamos a ter eletrônicos, telecomunicações e computadores pessoais, possibilitando explorações espaciais, controladores lógicos programáveis e robôs. Os termos revolução industrial e revolução tecnológica, são considerados iguais, tendo como diferença apenas a velocidade que acontecem.

demandaria de um planejamento para toda a vida. Os estados também aprenderam com essa revolução, pois entenderam que só com a educação era possível gerar desenvolvimento, emprego e renda. Isso também passou a ajudar esses estados que também concluíram que a educação era a melhor maneira de gerar riqueza. A lógica de estudar pouco foi questionada.

O sistema econômico surgido no século XV foi o capitalismo⁵. Isso se deu na mesma época do surgimento dos Estados Nacionais, a partir do capitalismo mercantil realizado por Portugal, França, Inglaterra e Espanha. O capitalismo sempre teve, tem e terá como principal meta gerar e obter lucro para os donos do capital, independente do que será necessário para obtenção desse lucro. Qualquer custo que leve à diminuição desse lucro é considerado um gasto que deve ser minorado sempre que possível e para manter o lucro, quando não é possível se livrar desse gasto, passa a entrar no cálculo do custo do produto do capitalista, aumentando o preço do produto.

Segundo Pochmann (2013), o capitalismo passou por duas grandes crises que resultaram em reestruturações substanciais do seu padrão de desenvolvimento. Nessa reestruturação o Brasil conseguiu se recolocar de maneira especial no sistema capitalista que estava se reestruturando. A primeira crise foi a longa depressão de 1873 a 1896. O Brasil aproveitou essa oportunidade obtendo avanços na expansão econômica associada à produção e à exportação de matérias-primas e alimentos, quando a cultura agrícola mais avançada e de maior produtividade no país era a produção cafeeira. E foi a produção e exportação do café que deu condições ao país de obter um crescimento material de maneira relevante sendo capaz de garantir novas bases de acumulação de capital necessárias ao processo de industrialização. Essa industrialização foi reprimida, apesar dos esforços reformistas, pela oligarquia agrária do interior do país.

A República Velha (1889-1930) foi o principal motivo de repressão à industrialização. Durante esse período a produção agrária foi altamente difundida e mantida para reforçar os privilégios da elite brasileira, dificultando enormemente a transição para uma sociedade urbana e industrial. O analfabetismo no país era uma constante na população. No final da década de 1920, 80% eram analfabetos e nessa condição não tinham direito ao voto (direito que só foi estendido aos analfabetos na eleição de novembro de 1985, na primeira eleição após a ditadura militar de 1964). Na década de 1920 menos de 4% da população tinha direito a votar (POCHMANN, 2013).

⁵ sistema econômico e social baseado na propriedade privada e na acumulação de capital. Surgiu no século XV, na passagem da Idade Média para a Idade Moderna, a partir da decadência do sistema feudal e do nascimento de uma nova classe social, a burguesia.

A segunda grande crise foi a Grande Depressão de 1929. Nesta época a economia brasileira passou de uma associação de produtores agrícolas para uma sociedade mais urbana e industrial. Essa transição não teve a capacidade de alterar as bases políticas existentes; ao contrário, mantiveram-se as bases devido a uma enorme e heterogênea frente política com a predominância do estrato ruralista.

Após essas grandes crises do capitalismo, mesmo aproveitando as oportunidades pós-crise que apareceram, o Brasil, na maior parte do tempo, foi conduzido por regimes autoritários; a lembrar: o Estado Novo durou 8 anos, de 1937 a 1945 e a ditadura militar 21 anos, de 1964 a 1985. As oportunidades aproveitadas pelo país nessas duas crises fizeram a nossa economia se alterar e evoluir. Foi nesse momento que o Brasil foi elevado melhorou sua posição na economia do planeta. Esta seria uma marca importante para o país, se não tivesse também a marca de 50% da população brasileira na condição de pobreza. Mesmo com melhoras na classificação como país desenvolvido, o PIB melhorou, mas na relação PIB *per capita* esse posicionamento é ruim e essa relação vem caindo há 40 anos. Esse fenômeno ambíguo, de termos 50% da população em condição de pobreza, tem como razão, entre outras, o não investimento nas chamadas reformas clássicas do capitalismo contemporâneo; a saber: a reforma fundiária, tributária e social, que colaboraram para essa importante anomalia brasileira em relação aos êxitos do padrão de desenvolvimento registrado nos países capitalistas avançados (POCHMANN, 2013).

A primeira revolução industrial ocorrida a partir de 1750 na Inglaterra, caracterizada pelo motor a vapor, ferrovias e tear mecânico como seus elementos principais, deslocou o centro mundial do comércio, que até então era na Ásia, com a China, e sua produção agrícola, e Índia, com suas especiarias. A segunda revolução industrial que ocorreu a partir da utilização da eletricidade, motor à combustão e automóvel como seus elementos principais, teve a Inglaterra ainda dominando esse cenário. Com as duas guerras mundiais, esse centro de comércio deslocou-se, mais uma vez, agora para os Estados Unidos.

Após a Segunda Guerra Mundial passou a existir o que foi conhecido como Guerra Fria, composta pelo Bloco Soviético e os países do ocidente liderados pelos Estados Unidos. Essa polarização não diminuiu a economia do mundo que, através de bases de desenvolvimento, obteve êxito na redução de assimetria entre países e foi arruinando antigos impérios.

Na década de 1990 o fim da União Soviética deu aos Estados Unidos a hegemonia na economia mundial. Entretanto, com a crise global de 2008, passamos a enxergar mais claramente os sinais da decadência da economia dos Estados Unidos. Em consequência disso, a geografia da economia mundial passa a ter outros contornos, com o retorno não só os Estados Unidos, como novamente a Ásia, com a China (POCHMANN, 2013).

2.2 PROTO-HISTÓRIA DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

O Ensino Superior no Brasil se desenvolveu muito diferentemente do da Europa, em que já existiam universidades milenares, e da América espanhola, com universidades seculares. Nos países colonizados da América espanhola as universidades foram criadas pouco depois do período da colonização e esse fato ocorreu devido a alguns fatores.

Na época dos descobrimentos a Espanha já tinha doze universidades. Quando a Inglaterra iniciou a sua colonização nos Estados Unidos, ela já tinha três grandes universidades; enquanto em Portugal, na época do descobrimento do Brasil, havia apenas a Universidade de Coimbra, fundada em 1308. Essa diferença foi acentuada a ponto de, no final do século XVI, já eram contabilizadas 32 universidades na Espanha, 5 universidades na Inglaterra. Mas em Portugal havia apenas duas universidades (ROSSATO, 1998 apud PEREIRA, 2008).

Como vimos, na Espanha havia 12 vezes mais universidades do que havia em Portugal, à época do descobrimento. Entretanto, esse não é o único fator que levou ao desenvolvimento de universidades em alguns países mais que em outros. Em 31 de outubro de 1517 Martinho Lutero colocou, na porta da Igreja do Castelo de Wittenberg, os princípios fundamentais da Reforma Protestante, conhecidos como Cinco Solas, gerando um movimento de reforma. Lutero recebeu apoio de muitos religiosos e governos europeus da época, tendo início no Sacro Império Romano-Germânico, Suíça, França, Países Baixos, Inglaterra, Escandinávia, Países Bálticos e Hungria. A Igreja Católica Romana contra-atacou criando um movimento que ficou conhecido como Contrarreforma, iniciado no Concílio de Trento.

Portugal e Espanha não aderiram ao movimento, posicionando-se ao lado de Roma, permanecendo dessa maneira como países católicos. Sendo assim, para evitar uma expansão do protestantismo na América Espanhola, os colonizadores empenharam-se fortemente em criar universidades para difundir o catolicismo e o modo europeu de civilização (DEVEZÉ, 1976 apud PEREIRA, 2008).

Não é coincidência que encontramos as primeiras universidades na América Latina com mantenedores religiosos ou de monarquias religiosas; como é o caso da mais antiga universidade latino-americana, a Universidade de São Domingos na República Dominicana, tendo sido fundada como Universidade Autônoma de Santo Domingos em 28 de outubro de 1538. A segunda é a Universidade Nacional Maior de São Marcos, fundada em 12 de maio de 1551 com o nome de Universidade de São Marcos em Lima no Peru. Ela foi originada através dos estudos gerais do convento do Rosário, da ordem de Santo Domingo, e dessa maneira passava a satisfazer as necessidades do clero peruano da época. A terceira é a Real e Pontifícia

Universidade de México, fundada em 21 de setembro de 1551 pelo primeiro bispo do México Fray Juan de Zumárraga e pelo primeiro Vice-Rei da Nova Espanha D. Antônio de Mendoza. Essa hoje é a Universidade Pontifícia de México, na cidade do México.

Ainda temos a Universidade São Tomás na cidade de Bogotá, Colômbia, fundada em 13 de junho de 1580, a Universidade de São Fulgêncio, fundada em 20 de agosto de 1586, na cidade de Quito, hoje com o nome de Universidade Central do Equador, e a Universidade de Santo Antônio Abade, na cidade de Cuzco, Peru, fundada em 1º de março de 1692, que hoje tem o nome de Universidade Nacional de Santo Antônio Abade em Cuzco. Essas universidades foram criadas para garantir que as colônias mais importantes de Espanha tivessem suas universidades e conseguissem atingir o objetivo de espalhar o cristianismo pelas principais colônias espanholas e preparar a aristocracia colonial.

Além dos motivos colocados nos outros parágrafos, existe outro fator que permitiu que na América espanhola fossem criadas universidades muito antes de surgir o ensino superior no Brasil: era a condição de recursos humanos que a Espanha tinha para atender as demandas de todos os territórios de sua responsabilidade na América Espanhola. A quantidade de espanhóis letrados à época era muito maior que a quantidade em Portugal. Esse fato se devia a maior quantidade de universidades que a Espanha tinha, pelo menos uma em cada cidade relevante. Dessa maneira, foi possível fazer essa grande transferência de recursos humanos para os seus domínios, formados e capacitados, incluindo os docentes, sem ocasionar prejuízo às universidades e instituições da metrópole, algo que não acontecia em Portugal (FARIA, 1952 apud PEREIRA, 2008).

2.3 A UNIVERSIDADE BRASILEIRA

Antes de dissertar sobre as universidades brasileiras, cabem aqui algumas considerações sobre o que é necessário para nossas universidades. É preciso considerar o caráter da sociedade em que essa universidade se insere, assim como a estrutura interna dessa universidade. Deve-se perguntar como as duas agem para reproduzir o mundo de desigualdades em que vivemos.

Os alunos egressos, que se formarão em nossas universidades, deverão ir ao mercado de trabalho e, mesmo que tenham tido um grande ímpeto, uma grande vontade de mudar o mundo ao passarem pelos bancos universitários, no trabalho encontrarão a necessidade da disciplina, que nem sempre leva à criatividade e não raro leva à fadiga. Responsabilidades familiares e postura profissional não de dissuadir seus próprios ideais, além da competição econômica que

os sucumbirão, transformando-os em guardiões da desigualdade e, em muitas vezes, sem sequer conseguir arranhar as suas bases.

Continuamos assim mantendo o objetivo da classe dominante e conservadora brasileira para os egressos universitários: como somos uma economia dependente e subordinada formamos mão de obra qualificada que execute o trabalho com perfeição e não questionem, não subvertam a ordem, não desenvolvam novos equipamentos, novas tecnologias, novos aplicativos, pois esses podem terminar com a estrutura do poder e das camadas privilegiadas em detrimento das camadas mais pobres. Com os governos do Partido dos trabalhadores, foi criado o REUNI – Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais e a criação da Rede Federal dos Institutos Federais. Essas duas ações tiveram investimentos para melhorar a qualidade do ensino superior no Brasil. Mesmo com essas ações o pensamento das classes dominantes no Brasil continuavam com o objetivo desse poder é manter o Brasil e as nações latino-americanas em um papel periférico, dependentes e explorado no mundo, como sempre ocorreu.

Hoje no Brasil se faz necessário lutar contra o governo que, se tivesse possibilidade, aniquilaria as universidades públicas. Mas como não pode fazê-lo de maneira abrupta e cínica, o faz cortando verbas de custeio, manutenção, pesquisa e incentivos. Esse governo é a melhor expressão de concorrentes externos e seus desejos de domínio das nações latino-americanas, geralmente no combate a um inimigo, invariavelmente o comunismo. Essas ações visam espoliar as nações latino-americanas na tentativa de garantir que as universidades não tenham autonomia necessária e premente para o desenvolvimento de pesquisas inovadoras. Condenado, assim, a um atraso que só interessa a esses concorrentes externos.

Darcy Ribeiro, em seu livro: “A universidade necessária”, comenta sobre como a ciência deve ser tratada, o que é muito diferente do momento vivido no Brasil de hoje:

A ciência é, de fato, uma empresa humana universal, não suscetível de ser compartimentada; nenhuma atividade científica pode, por isto, ser cultivada no isolamento, sem contato e sem convivência com a comunidade científica internacional por parte dos especialistas, em cada campo do saber. (RIBEIRO, 1969, p. 28)

Uma das funções mais importantes da universidade é o cultivo do saber e o exercício da pesquisa científica e tecnológica (RIBEIRO, 1969). Mas o estudante para virar um cidadão terá de conviver com seu povo e seu tempo. E essa convivência em uma sociedade é regida pela política de uma elite com caráter claramente antissocial. Esse estudante, geralmente, perde os ideais professados de aprimoramento do saber.

Ainda Ribeiro, em seu livro já citado acima, colocava necessidades fundamentais para a universidade, e que será debatido:

Existe uma opinião generalizada nas universidades latino-americanas sobre as necessidades principais com que se defrontam. Entre outras, mencionam-se frequentemente: a) subutilização de recursos disponíveis de pessoal e a carência destes mesmos recursos que, em alguns casos, chega a níveis extremos, b) a necessidade imperativa de ampliar as ofertas de educação superior, sem perda dos níveis já alcançados e, da mesma maneira, diversificar as modalidades de formação que transmitem, e c) o desafio crucial de superar o atraso progressivo no domínio do saber moderno, seu cultivo e aplicação, seu ensino e difusão, dado o fato de que o conhecimento progride mais rapidamente que a capacidade das universidades de assimilá-lo, aumentando desta maneira, cada vez mais, o desnível cultural entre os países subdesenvolvidos e os plenamente desenvolvidos. (RIBEIRO, 1969, p. 142)

As universidades brasileiras, sejam as IES públicas ou as IES privadas, nos dias de hoje têm diferentes recursos disponíveis em relação à época. Mas pode-se dizer que ainda são subutilizados; talvez proporcionalmente menos subutilizados. Entretanto, com relação à carência de pessoal, acredita-se que não seja o caso de subutilização, pois a formação em pós-graduações é muito mais profusa com a maioria dos professores com mestrados e doutorados. (PORTAL DA UFF, 2017)

O segundo item citado por Ribeiro foi alcançado. A quantidade de universidades, centros universitários, faculdades e institutos de educação superior, juntamente com a diversificação das modalidades, cresceu enormemente. No entanto, não foi possível manter, como dito por Ribeiro: “os níveis já alcançados” principalmente nas IES privadas.

O terceiro item da mesma citação não foi alcançado. E isso aconteceu, seja por uma ineficiência de falta de aplicação de recursos nas universidades brasileiras, por política, por falta de projeto ou até mesmo por falta de recursos, seja por inapetência de material humano, por comodidade e, como colocado por Ribeiro, a velocidade do conhecimento é maior que a capacidade das universidades absorverem tal conhecimento. E isso é o que realmente aumentou e aumenta o desnível cultural entre os países subdesenvolvidos e os plenamente desenvolvidos. Deste terceiro item pode-se destacar que, em geral, as universidades públicas, em sua maioria, acompanham de perto esse desenvolvimento cultural. E nas universidades privadas apenas com algumas honrosas exceções, normalmente, as confessionais.

Uma das preocupações de Darcy Ribeiro em 1969, em relação à universidade, era de que a formação do professorado não fosse limitada apenas ao ensino, e sim a uma visão nacionalista no sentido de nação. E esses professores, quando iniciassem seus trabalhos nos Ensinos Fundamentais e Médios, deveriam desenvolver uma imagem de nação, de pertencimento desse povo a não somente um país, mas que chegassem a conclusão que um povo

e um país para serem uma nação necessitam entender que a coletividade é primordial para criação de uma nação. Na universidade é importante acabar com os estereótipos antinacionais e antissociais que foram formados no imaginário do povo brasileiro desde o período de dominação colonial. É sabido que sempre houve o reforço do preconceito racial, em especial contra os negros, pela condição de sequestrados que foram em suas terras na África, trazidos para serem escravos no Brasil para senhores de engenho. Esses senhores jamais tiveram pelo Brasil o sentimento de nação. Eles sempre idealizaram os ancestrais portugueses e mais tarde italianos e espanhóis. E, mais tarde ainda, pela dominação do consumismo estadunidense, forçando sua cultura e colocando a culpa do nosso eventual fracasso em nosso clima e na nossa mestiçagem. Darcy Ribeiro (1969) exaltava a importância decisiva das letras e das humanidades para o desenvolvimento intelectual da nação e recomendava uma atenção prioritária aos programas de ação conjunta dos Institutos Centrais de Ciências Humanas e de Letras.

Algo que é da sabedoria de todos é que a universidade, originariamente, e até os dias de hoje, foi criada para formar os dirigentes de uma nação; seja porque os filhos das classes dominantes são enviados para os estudos, por vezes forçados, seja porque existe um sistema de seleção para candidatos às vagas na universidade oriundos de outras classes sociais para preencherem as vagas de gerência e direção em diversos níveis.

Darcy Ribeiro já denunciava em 1969 que a universidade brasileira tinha perdido o dinamismo e a marca de contemporaneidade com que se revestiu inicialmente para transformar-se, pouco a pouco, numa mera depositária e transmissora do “tesouro” universal. Desde a sua criação, a sua missão era criar e transformar-se em um motor propulsor para novas ideias e tecnologias. Mas ao contrário disso, ela trabalhou para preservar o que já estava criado e, em certas situações, foi contra a criação do novo, a inovação, rejeitando a opção de debater e discutir.

Com essa ideia de uma mera retransmissora de conhecimento, a universidade foi se fechando em si mesma e ensinando apenas o que era interessante para as classes dominantes. Sendo assim, a universidade teria de abrir mão de todo avanço imediato e negar toda renovação de base, com o propósito de manter a transmissão das verdades e os valores das classes dominantes, às quais mantinham a universidade. Ribeiro ainda afirma que, apesar da universidade no Brasil ser uma criação recente, não havia nem 40 anos da primeira universidade criada, ele tem essa afirmação categórica:

[...]a Universidade no Brasil nasceu já velha porque essencialmente estava destinada à mera função de preparar decorativamente as elites sociais e culturais do país, como há dois séculos ou mais o faziam as Universidades europeias, e como passaram a fazê-lo as Faculdades e Escolas criadas pelo Império (RIBEIRO, 1969, p. 216 e 217).

Ainda nesse livro, Darcy Ribeiro discorre sobre a Universidade de Brasília, que foi pensada e criada por ele e por Anísio Teixeira. Ele apresenta o seu pensamento do que deve ser uma universidade:

Entre os objetivos que mostram a atitude inovadora da Universidade de Brasília, devem ser mencionados: o de formar cidadãos responsáveis, empenhados na busca de soluções democráticas para os problemas com os quais se defronta o povo brasileiro em sua luta pelo desenvolvimento econômico e social (Art. 2.º, item I); o de preparar profissionais de nível superior e especialistas altamente qualificados em todos os campos do conhecimento, capazes de promover o progresso social mediante a aplicação dos recursos da ciência e da técnica (Art. 2.º, item III); o de congregar cientistas, intelectuais e artistas, assegurando-lhes os necessários meios materiais e as indispensáveis condições de independência para que se entreguem à ampliação do conhecimento, ao enriquecimento da cultura, ao cultivo das artes e à sua aplicação a serviço do homem (Art. 2.º, item IV); o de colaborar com estudos sistemáticos e pesquisas originais, para o melhor e mais completo conhecimento da realidade brasileira em todos os seus aspectos (Art. 2.º, item V); o de contribuir para que Brasília, a Nova Capital Federal, exerça efetivamente uma função integradora da vida social, política e cultural da Nação, através de um núcleo de ensino e de investigação do mais elevado nível, aberto a toda juventude do Brasil e, enquanto seja possível, à de outros países, especialmente aos da América Latina (Art. 3.º, item I); assegurar aos poderes públicos, dentro de suas possibilidades, o assessoramento que solicitarem para o cabal desempenho de suas funções, nos diversos domínios do saber (Art. 3.º, item II). (RIBEIRO, 1969, p. 219)

Os ideais de Darcy Ribeiro, em relação à universidade brasileira, sempre foram de que essa universidade fosse alinhada com um projeto de nação e que este projeto tivesse como objetivo a emancipação integral de seus cidadãos.

2.4 AS FACULDADES DE MEDICINA E DIREITO (1808-1931)

No Brasil as faculdades surgiram depois da vinda da família real em 1808 e universidades apenas no século XX. Portanto, não há uma tradição universitária que tenha vindo da época colonial ou mesmo do império (MARTINS, 2002).

Darcy Ribeiro em seu livro “O Povo Brasileiro: A formação e o sentido do Brasil” (1995, p. 6) afirma: “A sociedade e a cultura brasileiras são conformadas como variantes da versão lusitana da tradição civilizatória europeia ocidental...”. O Brasil, devido a ligação com a metrópole, mantém características próprias, mas constantemente reforçadas para manter essa ligação e crescer somente se realizasse o que fosse melhor para a metrópole.

Ribeiro (1995) continua falando sobre o plano ideológico em relação às maneiras de comunicação, incluindo crenças, criação artística e à própria autoimagem étnica. Ele discorre sobre 4 elementos em que as comunidades neobrasileiras se constituem: a língua portuguesa teve uma difusão lenta através dos séculos e tornou-se o único meio de comunicação dentro das comunidades neobrasileiras e com a metrópole; um restrito estrato social de pessoas letradas

que, por dominarem o saber erudito e técnico vindo da Europa à época, operavam como centros de difusão de conhecimentos, crenças e valores, além de orientarem as atividades mais complexas; uma Igreja oficial, ligada ao Estado, com discurso de salvação que, desde seu início, tentou escravizar os índios. Mas não conseguiram, pois os índios conheciam a terra e fugiam da escravidão. Também os bandeirantes caçaram os índios do interior brasileiro, mas como eles não conheciam as terras litorâneas, não tinham maiores condições de fugir e se esconder. Esses índios eram catequisados e lhes era imposto um catolicismo messiânico. Isso exercia uma influência em toda a vida da colônia com a intenção de impedir que qualquer outra ideologia, como já foi explicitado no primeiro item deste capítulo, a ideologia protestante, se sobrepujasse ao catolicismo. Os artistas brasileiros desempenhavam suas atividades conforme faziam os artistas europeus, com todo gênero e estilo, em especial o barroco.

Ainda, continua Ribeiro (1995), as condições criadas para as bases que formaram a sociedade e a cultura brasileira como uma implantação colonial europeia ocorreram devido aos avanços tecnológicos europeus aplicados aos meios de produção, transporte, construção e até à guerra, que utilizavam instrumentos de metal e vários dispositivos mecânicos, e com instrumentos ideológicos de controle e expressão, com formas mais apuradas de ordenação social.

Ribeiro (1995) afirma que, desse modo, pode-se explicar a ausência de uma classe dominante nativa neobrasileiras ou, se quiser, brasileira. Os que existiam à época, que poderiam exercer esse papel, trabalhavam como agentes da metrópole, fosse para exploração econômica ou para serem gestores da hegemonia política da metrópole. A bem da verdade, eram prepostos da coroa portuguesa para manter a dominação. A população neobrasileira não tinha condições de se dedicar à produção de suas condições de existência, pois era uma classe dominada. Sua composição era de índios trazidos do interior, o mais distante possível do litoral, e que só conseguiam se comunicar entre eles, mais os desgarrados de suas matrizes africanas originais reunidos à força para serem mão-de-obra escrava, que era consumida no trabalho. Um escravo nas plantações brasileiras vivia em média de 10 a 15 anos, sendo que a sua renovação não se dava tanto pela reprodução, mas sim com a importação de mais escravos africanos.

Como consequência, afirma Ribeiro (1995), baseando-se nesses fatores colocados acima, a metrópole conseguiu resolver dois problemas que eram vitais para a manutenção das terras brasileiras. O primeiro foi livrar-se da população indígena já existente, fosse através de doenças e mortes, fosse por fuga do litoral, pois não aceitavam serem escravizados. O segundo motivo principal da presença dos portugueses no Brasil, era manter a colônia regida pelos

portugueses. E eles foram bem-sucedidos, pois os núcleos de neobrasileiros cresceram mantendo sua dependência da metrópole e com sua estratificação social interna.

Sob o domínio dos portugueses no Brasil, os colégios jesuítas ofereciam um ensino que se aproximava do Ensino Superior. Isto não acontecia com as famílias mais abastadas, pois elas enviavam seus filhos à Portugal e à França para a formação universitária.

Com essa formação no exterior, Portugal e França, basicamente, o Brasil não alcançaria e nem desenvolveria um mundo cultural próprio, brasileiro, com raízes e jeito de ser próprios. Apesar de já existir nas terras descobertas nos trópicos por portugueses uma cultura dos povos nativos, com suas tradições agrícolas, como exemplo, existiam vários tipos de mandioca que os povos nativos plantavam, com a interferência europeia, o cultivo de mandioca passou a ser apenas da espécie de mandioca que tinha maior produtividade, e tradições culturais, sociais e religiosas. Trata-se aqui a cultura que foi formada no Brasil com a mistura basicamente de três etnias: europeu, índio e negro (RIBEIRO, 1995). As matrizes culturais do Brasil ficaram prejudicadas por não existir uma universidade desde o início do período colonial; como aconteceu com nossos vizinhos da América espanhola, como descrito nos parágrafos anteriores a partir das reflexões de Darcy Ribeiro.

Esta situação contribuiu para a falta de uma relação entre educação, fosse essa educação pública ou privada, e o processo social: “*Se são as instituições que formam a sociedade, como queria Durkheim, não é menos certo que as sociedades regulam os dinamismos culturais e históricos das instituições.*” (FERNANDES, 1975, p. 55).

O avanço das tropas napoleônicas por toda a Europa conquistando, dominando e subjuguando outros países causou temor em alguns governantes. Dentre eles D. João VI que, diante da iminente invasão francesa à Portugal, tomou a decisão de se refugiar no Brasil, saindo às pressas de Portugal com a Família Real, pelo porto, abandonando os portugueses.

Com a chegada da Família Real em 1808, o monarca D. João VI criou as faculdades de Cirurgia e Anatomia em Salvador (atual Faculdade de Medicina da UFBA) e no Rio de Janeiro (atual Faculdade de Medicina da UFRJ). Também foram criadas as faculdades de Engenharia dentro da academia militar no Rio de Janeiro (atual Escola Nacional de Engenharia da UFRJ). Em 1814 foram criados os cursos de Agricultura e a Real Academia de Pintura e Escultura (MARTINS, 2002), e em 1827 foram criadas as Faculdades de Direito em São Paulo e Olinda (TEIXEIRA, 1969).

A resistência à ideia de universidade no Brasil sempre existiu no Brasil colônia (MARTINS, 2002), mesmo após a vinda da família real. A ideia aceita era apenas a universidade na metrópole. Essa ideia não mudou por ocasião da independência do Brasil em

1822. Assim, viu-se no Brasil o Ensino Superior reduzir-se a escolas especificamente profissionais, mantendo-se o Ensino Secundário acadêmico e humanístico. Para exemplificar, foram propostos 24 projetos para criação de universidades no Brasil no período de 1808 a 1882, mas nenhum deles foi aprovado (TEIXEIRA, 1969).

Até a Proclamação da República, em 1889, o crescimento do Ensino Superior no Brasil foi muito lento. Apenas eram formados profissionais liberais em faculdades isoladas com a intenção de que fossem ocupados postos de trabalho distintos, que necessitavam de profissionais com tal formação. Além disso, não havia demérito para os formados, pois o nível dos professores igualava-se ao da Universidade de Coimbra (MATTOS, 1983).

Ao final do século XIX havia apenas 24 faculdades isoladas de Ensino Superior, com aproximadamente 10.000 estudantes (TEIXEIRA, 1969). A partir da Constituição da República de 1891, que possibilitou legalmente disciplinada a iniciativa privada de então, foram criadas as faculdades isoladas de Ensino Superior. Muitas delas iniciativas das elites e de instituições confessionais católicas. Esse movimento em 30 anos expandiu consideravelmente a quantidade de faculdades isoladas de 24 para 133, sendo que 86 delas foram criadas nos anos 1920 (TEIXEIRA, 1969).

A educação no Brasil já era preocupação do Imperador Pedro II, segundo Antônio Chizzoti (2005). Em seu discurso inaugural, ao analisar a educação e a constituinte de 1823, o imperador afirmou sobre o problema da educação pública: “tenho promovido os estudos públicos, quanto é possível, porém, necessita-se de legislação especial”(2001, p. 40-41). Esse discurso do imperador inspirou a comissão responsável pelo tema que, então, propôs um levantamento das informações de escolas e estabelecimentos literatos do Império. Essa comissão promoveu um concurso no qual “o melhor tratado de educação física, moral e intelectual para a mocidade brasileira” seria agraciado com Ordem Imperial do Cruzeiro (CHIZZOTI, 2005, p. 35-36).

Segundo Jamil Cury (2011, p. 795), essas tentativas de 1823 eram “um embrião longínquo do PNE” e, apesar desses esforços, a dissolução da Assembleia Constituinte de 1823, impediu a criação de um PNE, como também forçou a criação de uma lei geral de educação bem mais simplificada em 15 de outubro de 1827. A educação primária ficaria a cargo das províncias e a secundária e superior a cargo do governo federal.

Na Constituição de 1891 o ensino aparece como uma das atribuições do Congresso. Assim, era de sua competência incentivar o desenvolvimento das letras, artes e ciências no país, além de criar instituições de Ensino Superior e secundários nos estados.

Mesmo que tenha sido registrada a criação de universidades desde a primeira década do século XX, apenas em 1909 foi criada a Escola Universitária Livre de Manáos, por idealistas brasileiros. Mais tarde tornou-se a Universidade Federal da Amazônia – UFAM. Em 1920 foi criada a Universidade do Rio de Janeiro (FÁVERO, 2006). E, somente em 1934, com a organização da Universidade de São Paulo (USP), a “universidade Brasileira” assumiu o caráter de uma conglomeração de escolas superiores. E foi nesse momento que se deu o primeiro lampejo de renovação, particularmente na Faculdade de Filosofia Ciências e Letras.

2.5 A CRIAÇÃO DAS UNIVERSIDADES (1931-1968)

As universidades surgiram da necessidade das sociedades que alcançaram um nível de civilização e que se dividiram em classes sociais com a necessidade de formação de especialistas e cientistas, com o domínio do saber de seu tempo, de criar instituições de educação para formar os seus quadros superiores para o direcionamento político-religioso e técnico-profissional. As estruturas necessárias para essa preparação de quadros designam-se hoje como universidades.

Em novembro de 1930 o Ministério da Educação e Saúde foi criado e Francisco Campos foi designado a ser o primeiro titular da pasta. Como ministro, em 1931, através do Decreto-lei nº 19.850/31, criou o Conselho Nacional de Educação, do Decreto-lei nº 19.851/31 criou o Estatuto das Universidades Brasileiras e com o Decreto-lei nº 19.852/31 formalizou a organização da Universidade do Rio de Janeiro.

A Universidade de São Paulo (USP) foi a primeira universidade brasileira a ser criada. Apesar de terem existido outras universidades; como por exemplo, a Universidade do Distrito Federal (UDF), criada em 1920 através do decreto 14.343. ela só foi implementada fisicamente em 1935. A USP foi criada como uma conglomeração de faculdades isoladas. Ela tinha o intuito de formar os filhos da elite paulista em advogados, através da Faculdade de Direito de 1827, engenheiros, através da Escola Politécnica de 1893 e médicos, através da Faculdade de Medicina de 1912 (FERNANDES, 1975 apud CUNHA, 2007).

A Universidade do Distrito Federal (UDF) foi instalada no Rio de Janeiro em 1935. Nela foi criada a primeira Faculdade de Educação no Brasil, que foi idealizada e implementada por Anísio Teixeira, educador brasileiro de projeção internacional. Teixeira participou da comissão organizadora da Unesco, entre 1946 e 1947, na condição de conselheiro de educação superior. Foi o principal organizador da Universidade do Distrito Federal (UDF), no Rio de Janeiro. Foi

encarregado pelo governo de Eduardo Frei, em 1967, de reorganizar a Universidade Nacional do Chile com inspiração nos *teachers' colleges*⁶ dos Estados Unidos.

A UDF foi a primeira a desenvolver atividades de pesquisa em todas as áreas, com destaque para a área de pedagogia, em que a pesquisa era orientada objetivamente para o aperfeiçoamento do sistema de educação da cidade do Rio de Janeiro, então Distrito Federal. A educação de professores era uma das principais metas da Faculdade de Educação da UDF, e a pesquisa incentivada na universidade, como colocava Anísio:

A universidade somente será de pesquisa quando passar a *reformular* a cultura que vai ensinar. Pode parecer excessivo dizer-se que a cultura humana tem de ser reelaborada para ser ensinada. Isso, porém, é literalmente verdade. Se se trata de uma cultura própria e já existente, a transição é uma revisão e uma adaptação, pois toda cultura é ela própria um processo dinâmico. Mas se desejo transmitir uma cultura nova, não a posso transmitir pondo o aprendiz em contato com os *produtos* dessa cultura, mas tornando possível ele aprendê-la pelo processo de sua formação, de modo que ele, de algum modo, a reinvente, inserindo-a em seu modo de pensar. (TEIXEIRA, 2005, p. 68).

Na recém-inaugurada Faculdade de Filosofia Ciências e Letras foram trazidos intelectuais e pesquisadores da França, Itália, Alemanha, em sua maioria e alguns de Portugal, Espanha e Estados Unidos para ministrar aulas. Esses profissionais possibilitaram que a universidade tivesse diversas formações, até então pouco exploradas no Brasil; como filosofia, biologia, química, física, matemática, história e sociologia.

Nas palavras de Florestan Fernandes (1975), a Universidade do Distrito Federal “*acabou soçobrando prematuramente*”, terminando por ser encerrada em 1939.

“Em suma, a “*má escola*” é que governa os dinamismos educacionais; ela é que “*opera*”, “*crece*” e “*orienta*” tanto as realizações quanto as aspirações humanas. Os homens são levados, inconscientemente, a defender decisões e a lutar por soluções que concorrem para alimentar processos sociopáticos de desenvolvimento institucional. Isso sucedeu no Brasil, com referência a escolas de todos os níveis do ensino; mas sucedeu de forma particularmente intensa e nociva na esfera do ensino superior. Não se pode, sequer, dizer que “*não houve tempo*” para corrigir a “*escola superior-problema*”

Já a USP continuou seu processo gradual e contínuo, parte pela determinação dos professores, alunos e funcionários e parte pelo governo do Estado de São Paulo em forte oposição ao governo Federal, sob o comando de Getúlio Vargas.

A Constituição de 1934 (CURY, 2011) foi a primeira a incluir um capítulo especial sobre a educação estabelecendo pontos importantes: a educação como direito de todos, a

⁶ São faculdades que preparam educadores para atuar tanto em salas de aulas como em funções de gestão, implementando e gerindo programas educacionais que visem garantir a aprendizagem em todas as idades e classes sociais.

obrigatoriedade da escola primária integral, a gratuidade do ensino primário e a assistência aos estudantes necessitados. Também de importante relevância, no seu artigo 150, colocou como competência da União: “*fixar o plano nacional de educação, compreensivo do ensino em todos os graus e ramos, comuns e especializados; coordenar e fiscalizar a sua execução, em todo o território Nacional*”.

Ficou como função normativa para todo território nacional e para todos os níveis no Inciso XIV do Artigo 5º: “*Compete privativamente à União: XIV – traçar as diretrizes da educação nacional.*”. Como função supletiva estabeleceu a necessidade do estímulo e assistência técnica em locais com deficiência de iniciativa ou de recursos, a função de controle, supervisão e fiscalização do cumprimento das normas federais.

Esse foi um processo importante para a educação, principalmente no que podemos chamar de um sistema nacional de educação. Mas a centralização excessiva limitou a ação dos estados com portarias, normas, leis e regulamentos em relação a ação das escolas e dos educadores. Na Constituição de 1934, quanto a educação, no artigo 149, tornaram-se princípios constitucionais a liberdade de ensino como independência de opinião e livre manifestação de pensamento, a responsabilidade solidária da família e dos Poderes Públicos pela educação. Ainda no artigo 151 foi atribuído ao Estado e ao Distrito Federal a competência de: “*organizar e manter sistemas educativos nos territórios respectivos, respeitadas as diretrizes estabelecidas pela União*”.

Também importante ressaltar que nessa constituição foi colocada pela primeira vez no artigo 156, ao qual a obrigatoriedade dos Poderes Públicos foi obrigada a um mínimo de investimentos na educação; a saber: “*a União e os Municípios aplicarão nunca menos de dez por cento e os Estados e o Distrito Federal nunca menos de vinte por cento da renda resultante de impostos na manutenção e no desenvolvimento dos sistemas educativos.*”; e o ensino religioso católico que foi obrigatório durante o Império, que não figurou na constituição de 1891, volta a aparecer, de caráter facultativo e multiconfessional, ou seja, laico. Isso continuou a ser colocado dessa maneira nas outras constituições que se seguiram.

A Constituição de 1937 foi uma Carta Ditatorial imposta pelo Regime do Estado Novo, em novembro daquele ano. A nova constituição previu no artigo 129 como primeiro dever do Estado a manutenção do ensino pré-vocacional e ensino profissional, destinado às classes mais baixas. No artigo 130 o governo colocou que não tinha nenhuma intenção de alocar recursos públicos para financiamento da educação.

O Estado enxergava grande necessidade de mão de obra para as novas atividades industriais que estavam surgindo no país. Então, propôs o desenvolvimento da ciência livre para

a iniciativa privada e uma opção para o Estado, desobrigando-o, assim, desses investimentos. A gratuidade e obrigatoriedade do Ensino Primário foi mantida e foi colocado como obrigatório o ensino de trabalhos manuais em todas as escolas normais, primárias e secundárias.

Portanto, todos os ideais e as várias conquistas da influência do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova que se refletiram na constituição anterior (1934) sofreram uma mudança de direção. O Ensino Superior e o trabalho intelectual sofreram um direcionamento para as classes mais favorecidas, ao passo que o ensino profissional e técnico se voltaram para as classes mais desfavorecidas.

O Ministério da Educação foi importante, pois implementou um sistema nacional público de ensino, além de reformas duradouras como a Reforma do Ensino Secundário de 1942. Essa reforma foi promulgada em 9 de abril de 1942 com o Ministério da Educação sob o comando de Gustavo Capanema e foi chamada de Lei Orgânica do Ensino Secundário, mas ficou popularizada como Reforma Capanema. Ela estabeleceu no Ensino Secundário um primeiro ciclo de 4 anos de duração, que foi denominado ginásial, e o segundo ciclo com duração de três anos. Na reforma original, que era prevista por Francisco Campos, eram sugeridas três opções, que na Reforma Capanema foram modificadas para duas opções: o clássico e o científico. Esses novos currículos previam uma formação com valorização da cultura geral e humanística (BOMENY, 2008).

A constituição de 1937 perdurou até 1946 e dentro da filosofia do Estado Novo, através de decretos-lei. Alguns fatos aconteceram: Decreto-lei n. 4.048, de 22 de janeiro de 1942, que instituiu o SENAI; Decreto-lei n. 4.073, de 30 de janeiro de 1942, que organizou o ensino industrial; o já citado Decreto-lei n.4.244 de 9 de abril de 1942, que organizou o Ensino Secundário em dois ciclos e o Decreto-lei n.6.141, de 28 de dezembro de 1943, que reformou o ensino comercial em segundo grau, criando três categorias de cursos: formação, continuação e aperfeiçoamento. Influenciada pela Segunda Guerra Mundial, essa mesma lei estabeleceu a educação militar para alunos do sexo masculino, reforçou o caráter facultativo da educação religiosa, a obrigação de estudo de Educação Moral e Cívica, além da recomendação da educação das mulheres em escolas separadas dos homens.

A Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC/RJ) foi fundada em 30 de outubro de 1940 e se tornou a primeira universidade privada do país, de origem confessional. Podemos considerar, então, como os primórdios do movimento de privatização do ensino superior.

A PUC/RJ e todas as universidades de origem religiosas, criadas a partir de então, passaram a ser consideradas instituições confessionais, sem fins lucrativos, e com possibilidade de receber verba pública para desenvolvimento da educação.

Com o fim do Estado Novo, o regime democrático foi restabelecido no país. Com isso, foi feita uma nova constituição, a Constituição de 1946. No seu capítulo sobre a educação retornaram alguns princípios que figuraram na Constituição de 1934 e que foram suprimidos pela Carta Ditatorial de 1937: a educação como direito de todos, a escola primária obrigatória, assistência aos estudantes e a gratuidade do ensino oficial para todos os níveis para aqueles que provassem falta ou insuficiência de recursos e estabeleceu como regra o ensino ministrado pelos poderes públicos, embora livre para iniciativa particular, dentro dos limites da lei (MARTINS, 2018).

Com essa Constituição o Ministério de Educação e Cultura passava a exercer as atribuições do poder público federal em matéria de educação. Em 1948 o Ministro Clemente Mariani enviou o primeiro Projeto de lei que propõe a rede escolar gratuita até o secundário e cria a equivalência dos cursos de nível médio, mediante prova de adaptação. Esse projeto concordava com o que estava previsto na Constituição, aludindo aos direitos de educação, obrigatoriedade e gratuidade do ensino primário e de vários níveis e modalidades de educação, colocando obrigações e responsabilidades do Estado relativos, ao que podemos chamar, “sistema” de ensino: financeiro, administrativo e pedagógico.

Infelizmente esse projeto foi engavetado. Um dos principais motivos disso ter ocorrido se deu pelo ex-Ministro da Educação, Gustavo Capanema, por ter sido eleito em 1945, Deputado Federal pelo Partido Social Democrático – PSD, promotor da reforma educacional e líder da maioria na câmara, sua presença intimidava os outros deputados. O desconforto era sentido a ponto de nos momentos de debate os deputados não se aprofundarem nas questões.

Com esse impasse, apenas em janeiro de 1959 foi apresentado um Projeto de Lei que ficou conhecido como “Substitutivo Lacerda⁷”. Esse projeto propôs o que era chamado de “liberdade de ensino”; ou seja, a sociedade civil deveria assumir a educação e o estado apenas teria a responsabilidade de financiar esse ensino, deixando a cargo das entidades privadas o controle da educação. Isso se caracterizou como uma privatização do ensino público, com a prestação educacional cabendo às instituições privadas (SAVIANI, 1999). Cabe aqui ressaltar que o substitutivo Lacerda não foi transformado em lei. Em 1948 começou a ser formulada a

⁷ Carlos Frederico Werneck de Lacerda, foi um político brasileiro, filiado à União Democrática Nacional – UDN, vereador (1947), deputado federal (1955–60) e governador do estado da Guanabara (1960–65)

Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB e se tornou a Lei 4.024 em 20 de dezembro de 1961, quando foi oficialmente homologada e publicada.

Durante o segundo governo de Vargas, de 1951 a 1954, não se pode considerar que houve avanços. Se forem verificados os dados do IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, através do Censo Demográfico de março de 1951, o total da população brasileira era de 52.645.479 habitantes. O número de vagas no Ensino Primário tinha um total de 5.175.887. Apesar do número ser grande, a quantidade de crianças em idade escolar no Ensino Primário, de 5 a 9 anos, era de 7.220.762; ou seja, uma diferença de 2.044.175. Eram crianças que mesmo que quisessem estudar, não conseguiriam, pois não havia vagas nas escolas. Dados mais alarmantes foram obtidos pelo Censo: a população em idade escolar, de 5 a 19 anos, era de 19.338.041, enquanto a quantidade de matrículas em todos os graus de ensino, do primário ao superior, totalizava 6.118.842, com uma taxa de analfabetismo de 52%.

Vargas nesse segundo governo imprimiu um impulso nacionalista de desenvolvimento, mas, como mostrado no parágrafo anterior, ficou muito aquém quando se tratou da educação. Vargas criou diversas agências públicas para incentivar e fomentar o crescimento e o desenvolvimento de tecnologia para impulsionar a indústria no país. Entre elas foram criados: Banco Nacional de Desenvolvimento, hoje conhecido como BNDES – Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social; a CAPES – Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior e o CNPq – Conselho Nacional de Pesquisa. Para que essas e outras agências pudessem funcionar de forma eficiente, era necessário pessoal capacitado com conhecimento técnico e científico. Portanto, o investimento na educação superior nesse segundo governo Vargas foi maior, motivo pelo qual a existência dos números ínfimos da educação primária no país (BOMENY, 2008).

Ainda no segundo governo de Vargas houve o desmembramento do Ministério em 1953. Esse ministério foi dividido em duas pastas: o Ministério da Educação e Cultura e o Ministério da Saúde. E seus primeiros responsáveis pelas pastas foram, respectivamente, Antônio Balbino e Miguel Couto Filho.

Durante o governo de Café Filho pouco foi feito em relação às diretrizes e bases da educação, houve apenas o trabalho de continuação da elaboração da LDB. No governo Juscelino Kubitschek, a princípio, no seu Plano Nacional de Desenvolvimento não havia previsão de política para a educação. Como diretriz do governo JK foi criado um Conselho de Desenvolvimento sob supervisão do Presidente da República, ministros de Estado, Chefes da Casa Civil e Militar e o presidente do BNDES.

Nesse conselho foram criados os Grupos de Trabalho que traçaram um Programa de Metas. Foram definidas 4 metas principais e a quarta meta era a seguinte: “4 – o atendimento de exigências da produção de outros setores, provocando, com isso, um sistema econômico em que as premissas fossem intercaladas, ou seja, metas que demandariam o surgimento de outras metas na política econômica (HORTA, 1982)”.

Como a demanda derivativa da meta 4 tinha a produção econômica, isso gerou a necessidade de formação de técnicos para desempenharem as funções com a nova demanda econômica do país. Como indicativo da importância da educação, e estava diretamente ligada ao desenvolvimento no Programa de Metas, foi instituída a Comissão de Educação do Conselho de Desenvolvimento que passou a integrar o Conselho de Desenvolvimento o ministério da Educação.

Como já dito em parágrafo anterior, a primeira LDB brasileira foi promulgada em 20 de dezembro de 1961, Lei nº 4.024 e entrou em vigor em 1962. E a primeira providência a ser tomada, prevista na lei, foi a criação do Conselho Federal de Educação (CFE) em fevereiro de 1962. Essa LDB é considerada a primeira lei pensada e discutida durante anos desde que a Constituição de 1946 determinou que ela fosse feita. Será visto logo abaixo, que houve outras tentativas de Lei de Diretrizes e Bases da Educação, cada uma em seu tempo e contexto político e social.

Anísio Teixeira, além de ajudar a compor o novo órgão, o CFE, segundo depoimento de Newton Sucupira, foi quem ainda, em 1962, cuidou da elaboração do primeiro Plano Nacional de Educação (PNE), já previsto na LDB recém-promulgada. O Plano Nacional da Educação (PNE) foi homologado pelo ministro Darcy Ribeiro em 21 de setembro de 1962, pois já tinha sido aprovado pelo CFE em 12 de setembro daquele mesmo mês (CUNHA, 2007).

João Goulart assume o governo brasileiro após a renúncia de Jânio Quadros em 1961. Os militares causaram um impasse: se João Goulart pisasse em solo brasileiro para tomar posse, seria preso (SILVA, 2016). Os militares não admitiram a posse de João Goulart. Para resolver esse impasse, que poderia ter levado o país a uma guerra civil, pois a constituição de 1946 garantia a João Goulart assumir a presidência, Tancredo Neves viajou para o Uruguai, onde João Goulart se encontrava em uma estância da família, e convenceu-o a assumir a presidência em um sistema parlamentarista. Assim foi, e João Goulart foi o primeiro e único presidente brasileiro a governar nesse sistema (SILVA, 2016).

Em 1963 o país retornou ao sistema presidencialista e João Goulart assumiu a presidência com maiores poderes do que tinha quando o sistema era o parlamentarismo. Ele deu início a defesa das Reformas de Base.

Conflitos nas áreas rurais brasileiras são antigos, como foi o caso de Canudos, nos primeiros anos da República (GRYNSZPAN, 2006). Mas nos anos 1940 e 1950 esses conflitos aumentaram e se modificaram, assumindo nova aparência. Entendeu-se, a partir daquele momento, que a questão agrária era um problema social muito sério, em decorrência da alta concentração de terras instituídas no período colonial (BURSZTYN e FERRARO JR., 2008). Essa alta concentração acarretou riqueza, poder e privilégios para uns e do outro lado pobreza, analfabetismo, fome, doença, subordinação, isolamento (GRYNSZPAN, 2006).

Jango, como era conhecido João Goulart, disse que em algumas regiões do país, principalmente as mais longínquas, havia falta de escolas e em outras regiões os prédios escolares, que teriam de ser destinados à educação, estavam sendo utilizados para fins que não o de sua construção. A expansão da educação fundamental atingiu o seu maior grau de desorganização (SILVA, 2011). Os problemas estruturais foram mais percebidos na zona rural à zona urbana, pois os investimentos nas zonas rurais historicamente sempre foram menores, faltando materiais básicos e até professores.

Com essas ideias e conceitos foi criada, em 1961, a moderna Universidade de Brasília (UnB), com o mesmo espírito da UDF, por Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro. Darcy Ribeiro foi antropólogo, escritor e político brasileiro, conhecido por seu foco em relação aos índios e à educação no país. Suas ideias de identidade latino-americana influenciaram vários estudiosos latino-americanos posteriores.

Ao ser aprovada e passando a vigorar em 1961, a LDB nº 4.024/61, tinha perdido muito de sua orientação original, devido a polarização durante todo o período de sua discussão e debate de duas propostas de LDB. Havia um grupo que defendia o nacionalismo desenvolvimentista, em que o Estado seria o carro-chefe no planejamento da economia, estratégico para o desenvolvimento do mercado nacional, sem a dependência total e asfixiante do capital externo. E, também, havia o outro grupo que defendia a tese de que a iniciativa privada seria o mecanismo de gerir a economia e a educação institucionalizada. Esse grupo objetou qualquer intervenção normatizadora e fiscalizadora do Estado, tanto na área econômica como na educacional (SANTOS, 2007).

A proposta dessa lei de descentralização não tinha mais a força contida no processo original. Apesar das inúmeras perdas, houve importantes ganhos. Essa lei estabeleceu que a educação deveria continuar a ser oferecida como um direito do cidadão e deveria ser dada prioridade na alocação de recursos públicos ao desenvolvimento e a manutenção do sistema educacional público.

Ela propôs também que a oferta de educação sistemática fosse estendida à iniciativa privada; sendo que o financiamento público para a educação particular dependeria do cumprimento de requisitos específicos.

O PNE de 1962 teve avanços. Ele elevou a obrigação mínima dos recursos federais para o ensino ao patamar de 12%, uma vez que a Constituição havia colocado em 10%. Além disso, manteve a obrigação dos estados, do Distrito Federal e dos municípios em 20%. Determinou ainda que, com nove décimos dos recursos federais, deveriam ser criados três fundos com parcelas iguais para as três modalidades de ensino: Ensino Primário, Ensino Médio e o terceiro para o Ensino Superior.

Engenhosamente Anísio Teixeira criou um procedimento para a distribuição dos recursos, detalhando o Fundo Nacional do Ensino Primário. O cálculo combinava a renda *per capita* dos estados com a população em idade escolar da seguinte maneira: 70% dos recursos deveriam ser calculados na razão inversa da renda *per capita* e 30% na razão direta da população em idade escolar. Depois determinou o valor aluno/ano através dos valores de salários-mínimos regionais como referência para estabelecer o custo com o magistério, que foi somado às demais despesas. Em 1996, baseado nesse procedimento, foi criado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF). Ele foi substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) em dezembro de 2006.

Antes da reforma de 1968 o sistema de seleção nas universidades era composto de exames vestibulares que eram classificatórios; ou seja, a partir de uma determinada nota todos estavam aprovados. Mas só estudavam na universidade aqueles que foram classificados dentro do limite de vagas na universidade. Os aprovados que não estavam dentro da lista de vagas da universidade eram chamados de excedentes.

O aumento do número de vagas nas universidades públicas, justamente para solucionar o problema dos excedentes, era a principal bandeira dos estudantes na Reforma de 1968 que, apesar de serem aprovados, não podiam estudar por não existirem vagas suficientes na universidade pública.

Além do problema dos excedentes havia outras bandeiras do movimento estudantil; como as lutas por um restaurante universitário, modificação de currículo, regime de exames etc. Outra luta do movimento estudantil na Reforma de 1968 foi contra o convênio MEC-Usaid. Esse era um convênio firmado entre o governo brasileiro, através do MEC – Ministério da Educação e Cultura, e uma agência dos Estados Unidos, a Usaid – United States Agency For International Development. Entre 1964 e 1968 firmaram 12 acordos que ficaram marcados pelo

tecnicismo educacional da Teoria do Capital Humano⁸; isto é, pela concepção de educação como pressuposto do desenvolvimento econômico.

Os técnicos que aqui desembarcaram estavam mais preocupados em adequar o nosso sistema de ensino às necessidades da economia internacional. As opiniões e apontamentos que vieram do convênio influenciaram decisivamente nas formulações e orientações que conduziram o processo da Reforma de 1968 na ditadura militar no Brasil.

Apesar de todas as reivindicações e lutas do movimento estudantil, nenhuma delas foi fácil de exigir, pois a Lei 4.464 de 9 de novembro de 1964, impunha as funções e limites aos movimentos estudantis forçando os grêmios e diretórios a existir com um modelo de funcionamento, diminuindo a representatividade na UEE – União Estadual de Estudantes, em caráter estadual, e na UNE – União Nacional dos Estudantes, em caráter nacional.

Os professores na Reforma de 1968 estavam preocupados com a cátedra que estava sendo substituída pelo departamento. Os professores mais jovens, em sua maioria, eram contra a cátedra por matéria; já os professores mais antigos nas universidades e os próprios catedráticos eram a favor. Esse sistema de cátedras trazia privilégios a uns e pouco beneficiava outros, razão pela qual os professores estariam divididos neste tema da reforma.

A repressão do governo militar chegou às universidades, primeiramente, trocando os reitores e diretores de centros de educação por professores que estavam alinhados com as ideias do golpe. Caso não houvesse professor que aceitasse essa ideologia imposta, eles poderiam ser trocados por interventores militares. Em muitos casos alguns professores chegaram a assumir esses cargos, mas depois de contrariarem as posições do governo eram retirados. Os professores confessamente ativos politicamente em partidos de esquerda foram exonerados, perseguidos e em muitos casos até deportados.

A educação nas constituições brasileiras tiveram diferentes tratamentos durante as suas promulgações. A primeira foi a Constituição do Império do Brasil, em 1824, que versava o direito à educação em alguns itens do artigo 179, juntamente com os direitos civis e políticos. O item 32 garantia a educação primária gratuita para todos os cidadãos e o item 33 garantia colégios para o ensino de ciências, belas artes e artes. Também era previsto que a educação era responsabilidade da família e da igreja.

A Constituição de 1891, a primeira da república, descentralizou o ensino, antes controlado pelo império, atribuiu ao Congresso Nacional a competência privada de legislar

⁸ A Teoria do Capital Humano afirma que investimentos em educação e saúde podem aprimorar as aptidões e habilidades dos indivíduos, tornando-os mais produtivos, o que em larga escala pode influenciar positivamente as taxas de crescimento dos países.

sobre o ensino superior, apesar de ser uma constituição que se pretendia democrática, não assumia o compromisso em relação à educação, como já havia ocorrido em 1824.

A Constituição de 1934 teve um avanço, incluindo os direitos relativos à família, educação, à cultura e a ordem econômico-social. A educação na Constituição de 1934, tratou a educação e a cultura em um capítulo especial, onde o governo federal passava a traçar as diretrizes da educação. Mas, manteve a cargo dos Estados a complementação das diretrizes determinadas pelo governo federal, sendo que, à União caberia a aplicação de 10% da arrecadação na manutenção e desenvolvimento dos sistemas educativos, e os Estados tinham a incumbência de aplicar no mínimo 20% da renda de seus impostos para organizar e manter os sistemas educativos. Ainda determinou que o Conselho Federal de Educação elaborasse um plano nacional de educação, a ser aprovado pelo Poder Legislativo.

A Constituição de 1937 tinha um caráter concentrador, devido ao regime da ditadura do “Estado Novo”. Manteve a competência do governo federal para traçar as diretrizes da educação. O Estado tinha a função complementar de facilitar aquilo que a constituição ponderava como primeiro dever dos pais, a educação. O ensino particular foi privilegiado sendo que os pais que não tinham condições financeiras para educar os filhos em uma escola particular, deveriam invocar o auxílio do Estado para sustentar sua família.

A Constituição de 1946, a educação foi definida como direito de todos, baseada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana. A União tinha a competência privativa de legislar sobre a educação e teria de reserva no mínimo 10% de seus recursos para a educação, enquanto os Estados e o Distrito Federal reservariam um mínimo de 20%. Muito diferente da constituição de 1937, a liberdade das ciências, das letras e das artes foi garantida pela Carta de 1946, assim como o compromisso do Estado em incentivar a cultura.

A Constituição de 1967, em plena ditadura militar, imposta como golpe de 1964, teve influência direta em sua confecção. No artigo 168 encontrávamos que a educação era direito de todos e que deveria ser inspirada no princípio da unidade nacional e nos ideais de liberdade e de solidariedade humana. A nova constituição estabeleceu que o ensino seria garantido à livre iniciativa e o Estado daria amparo técnico e financeiro. Os percentuais de obrigação de investimento em educação por parte da União e dos estados foi abolido, gerando muitas críticas, pois as verbas da União foram destinadas às escolas particulares e não às escolas públicas em que se encontravam os mais pobres da nação. A divisão do sistema de ensino em federal e estadual foi mantido nos artigos 171 e 172, bem como a liberdade das ciências, das letras e das artes e o incentivo do Estado à cultura.

A Constituição Federal de 1988 tem os artigos 205, 206, 208 e 213 que tratam de educação. Esses artigos resgatam o direito de todos à educação e coloca o dever do Estado e da família, garantem igualdade de condições, liberdade de aprender, pesquisar, ensinar e divulgar o pensamento arte e saber, pluralismo de ideias, garantia de ensino público gratuito e ensino privado e valorização dos profissionais da educação. Autonomia didático-científica para as universidades, além de autonomia administrativa, que não foi regulamentada até os dias de hoje, e obedecerão a indissociabilidade de ensino, pesquisa e extensão. Como dever de estado a constituição prega o ensino fundamental obrigatório e médio gratuitos, atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência e educação infantil em creche e pré-escola até os 5 anos de idade. A organização dos sistemas de ensino se dá em regime de colaboração entre a União, Estados, Distrito Federal e Municípios, a aplicação de verbas da União nunca será menor que 18% e dos Estados, Distrito Federal e Municípios 25%, no mínimo, da receita resultante dos impostos. E os recursos serão destinados às escolas públicas, podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas.

2.5.1 Comissão Meira Mattos e Comissão Grupo de Trabalho da Reforma Universitária – GTRU

Para que a reforma universitária fosse realizada foram criadas duas comissões para essa tarefa: a Comissão Meira Mattos e o Grupo de Trabalho da Reforma Universitária. Geralmente a criação de duas comissões para a mesma tarefa justifica-se como uma sendo complementar à outra. A Comissão Meira Mattos era composta por: Coronel Meira Mattos, do Corpo Permanente da Escola Superior de Guerra, o professor Hélio de Souza Gomes, diretor da Faculdade de Direito da UFRJ; o professor Jorge Boaventura de Souza e Silva, diretor-geral do Departamento Nacional de Educação; o promotor-público Afonso Carlos Agapito e o coronel-aviador Waldir de Vasconcelos, secretário-geral do Conselho de Segurança Nacional (FÁVERO, 1977, p. 60).

O GTRU foi composto pelos seguintes membros efetivos: Ministro Tarso Dutra, da Educação e Cultura, como seu presidente; Antônio Moreira Couceiro, professor da Universidade Federal do Rio de Janeiro e presidente do CNPq; Pe. Fernando Bastos D’Avila, vice-reitor da PUC/RJ; João Lyra Filho, reitor da Universidade do Estado da Guanabara; João Paulo dos Reis Velloso, representante do ministro do Planejamento; Fernando Riveiro do Val, representante do Ministro da Fazenda; Roque Spencer Maciel de Barros, professor da Universidade de São Paulo, Newton Sucupira, professor e ex-reitor da Universidade Federal de

Pernambuco e membro do CFE; Valnir Chagas, professor e diretor da Faculdade de Filosofia da UFC – Universidade Federal do Ceará e membro do CFE, e Haroldo Leon Perez, representante do Congresso Nacional” (NICOLATO, 1986, p. 272). Ainda era previsto que dois estudantes participassem do grupo de trabalho, mas os eles declinaram da nomeação. Newton Sucupira e Roque Spencer Maciel de Barros eram membros do Conselho Federal de Educação (CFE) e professores universitários. Os dois eram defensores do idealismo alemão⁹.

A reforma universitária de 1968 foi definida através da Lei 5.540 no mês de novembro. Os generais que estavam no comando do país foram formados em uma academia militar que sofreu uma forte influência da escola do Positivismo Comteano. Auguste Comte foi um filósofo e sociólogo francês do século 19. Ele criou e defendeu o Positivismo e uma “ditadura republicana”. Essa utilizada no sentido da ditadura romana, que era a particularidade de sua organização política e republicana, regime de liberdades defendidas pelo Positivismo.

Como consequência, a reforma universitária de 1968 definiu a razão e a objetividade para o alcance da sabedoria. Portanto, a reforma direcionou, de maneira enfática, para a formação de mão de obra dando preferência à formação técnica de nível médio e superior em detrimento da formação humanística, que ensinava e levava o brasileiro a pensar e se reconhecer como cidadão com direitos e não apenas deveres, como era exigido.

Esses parâmetros da reforma foi uma exigência do Regime Militar que comandava politicamente o país, dos empresários que haviam financiado o golpe e pelos grandes conglomerados de empresas multinacionais. Os três lados desse triângulo tinham interesse que o Ensino Superior no Brasil fosse apenas de formação para o trabalho.

Também havia conselheiros que acreditavam ser temerário a maior parte dos membros do GT da Reforma serem do CFE, algo que também não correspondia com as expectativas do Ministro Tarso Dutra. O ministro não via com lisura a participação dos membros do CFE no GT da Reforma. E Durmeval Trigueiro não concordava com o ministro e não enxergava a colocação de técnicos brasileiros no GT da Reforma apenas na posição de “parceiros estrangeiros”. Isto denotou um papel menor dos membros do CFE. Submisso dentro do GT da Reforma, Trigueiro colocou: “o que precisávamos era um projeto nacional para a educação brasileira elaborado com “autonomia e independência” (CUNHA, 2007).

⁹ O propósito do idealismo alemão é a criação de um amplo sistema filosófico, rigorosamente homogêneo e fundamentado na irrefutabilidade de sua especulação lógica, cuja finalidade é encontrar a indivisibilidade do absoluto. Neste sentido, pode-se indicar, em geral, como o elemento característico das grandes doutrinas idealistas, a busca de um sistema unificador da totalidade do real, um pensamento que contenha a própria ideia do ser, o absoluto.

Os conselheiros que estavam no GT da Reforma se valeram, muitas vezes, do artigo 18 da LDB de 1961. Este artigo falava do princípio da flexibilidade e, assim, flexibilizaram tudo que interessava e a quem interessava que essa reforma fosse uma facilidade para a privatização do Ensino Superior.

O Decreto-Lei 464/69 de 11 de fevereiro de 1969, 3 meses após a aprovação da Lei 5.540/1968 que reformou a educação no Brasil, foi imposto como disposições complementares da Lei da Reforma de 1968. Esse decreto recompôs o projeto inicial da reforma e atribuiu ao CFE mais algumas competências; dentre elas, ser o intérprete nacional da LDB, fortalecendo ainda mais o CFE. Esse foi imposto pelo direito dado ao Presidente da República através do Ato Institucional nº 5. Medida essa que evidenciou a falta de intenção total do executivo em debater essa reforma e apenas legitimá-la.

Deve-se questionar o porquê desse decreto-lei ter sido editado tão próximo da homologação da reforma. A bem da verdade, segundo Saviani:

[...]o projeto de lei recebeu 133 emendas às quais se acrescentavam mais 9 apresentadas pelo relator, perfazendo um total de 142. Das 133 emendas, 77 foram sumariamente rejeitadas pelo relator, 3 foram em parte rejeitadas e em parte sub-emendadas, 37 foram sub-emendadas e apenas 16 acolhidas integralmente. (SAVIANI, 1988, p. 92).

O Governo Federal, como já foi colocado, firmou um convênio do MEC com a agência dos Estados Unidos (Usaid). Esse convênio ficou conhecido como MEC-Usaid. A agência Usaid entrou com um aporte financeiro para despesas com os consultores, viagens, estadias e traria o conhecimento e a influência dos Estados Unidos nas deliberações dos conselhos e ministérios. Além disso, o convênio deveria envolver professores universitários brasileiros no planejamento e na execução com a adoção de equipes mistas.

O Relatório Atcon foi um estudo realizado pelo norte-americano Rudolph Atcon, sobre a universidade brasileira a partir de visitas programadas em várias universidades do Brasil. Esse relatório pregou flexibilização e diversificação docente; melhora da qualidade e aumento da quantidade de universidades; novas atividades acadêmicas e científicas; criação de cursos básicos de estudos fundamentais; criação de departamentos e extinção da cátedra; ampliação/diversificação de cursos profissionais; criação de unidade de ensino básico; formação do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB); estruturação funcional formada pelo Conselho Universitário e Conselho de Curadores com responsabilidade financeira do administrador, o tecnocrata, com livre trânsito.

Essas medidas foram adotadas pelo General Meira Mattos de uma forma que pareciam ser dele essas ideias. Além do que, o general e Atcon concordaram que os movimentos

estudantis apenas atrapalhavam o desenvolvimento da universidade brasileira. Segundo Atcon, os estudantes eram considerados “*o elemento mais reacionário na atual sociedade latino-americana*” (CUNHA, 2007, p. 197).

A intenção do governo na Reforma de 1968 era de transformar as universidades em fundações para depois poder cobrar anuidades dos alunos, transformando um serviço público e gratuito em um serviço público pago.

Os movimentos estudantis reivindicatórios em relação à reforma tomaram vulto expressivo, principalmente quanto ao assunto dos “excedentes”. Esse movimento, aparentemente, preocupou os militares, pois os estudantes já eram motivo de apreensão e faziam um movimento consistente por falta de vagas na universidade para quem atingiu a média. A inquietação era pensar em como seria esse movimento quando os egressos estivessem formados e, como profissionais qualificados, não conseguissem emprego. Ou seja, seriam profissionais excedentes, fato que poderia causar uma convulsão social enorme. O próprio GT da reforma coloca como uma vantagem a profissionalização do Ensino Médio e, assim, conciliar a “crescente demanda demográfica social por mais alto nível de ensino” com as “condições do mercado de trabalho, que condicionam as oportunidades efetivas de emprego”. (RELATÓRIO FINAL GTRU, 1968).

O crescimento das matrículas nos cursos superiores no Brasil teve um aumento médio, no período de 1932 a 1945, em torno de 2,4%. No entanto, no período de 1945 a 1964 o aumento médio saltou para 12,5% (OLIVEN, 1989). Até o golpe militar o crescimento das matrículas nos cursos superiores, em pouco mais de 30 anos, teve um aumento significativo. Mesmo assim não podemos afirmar que foi uma tendência. O que é sabido, é que após a Reforma de 1968 houve um grande aumento de matrículas principalmente no Ensino Superior (ROTHEN, 2011).

2.6 PÚBLICO VERSUS PRIVADO NO ÂMBITO DO ENSINO SUPERIOR APÓS 1968

A Lei 5.692/1971 fixou diretrizes e bases para a educação de 1º e 2º graus, passou o ensino obrigatório para 8 anos, incluiu disciplinas de civismo, ano letivo de 180 dias, dinheiro público não exclusivo às instituições de ensino públicas e a profissionalização do então Ensino Secundário.

A Lei 7.044/1982 foi uma emenda abolida da lei 5.692/1971. Portanto, era necessária uma lei para substituí-la. Na lei 7.044/1982 foi substituída a qualificação do trabalho por preparação para o trabalho, a qual antes era no 1º grau, então passando para o 2º grau. Nela foi efetivado o fim da obrigatoriedade dos colégios técnicos; retornou a ênfase à formação

geral, propedêutica; a formação profissional de nível médio voltou a ser destinada às classes menos favorecidas.

O relatório produzido pelo grupo de trabalho para a reforma abriu espaços para que as Instituições de Ensino Superior (IES), em especial as IES privadas, expandissem suas turmas, seus cursos e até suas unidades de ensino. Além disso, muitas instituições de ensino particular que não atuavam no Ensino Superior começaram a criar faculdades, pois o relatório permitiu a existência de estabelecimentos de ensino isolados em “caráter excepcional”, facilitando o processo de privatização.

De 1967 a 1980 a quantidade de matrículas do Ensino Superior público foi de 88.000 para algo em torno de 500.000 matrículas (ROCHA, 2019). Apesar de um aumento altamente significativo, cerca de 453%, ainda não conseguiu suprir a demanda por vagas no Ensino Superior brasileiro, facilitando a abertura do mercado educacional superior para as IES privadas.

Nas IES Privadas, de 1965 a 1980, as matrículas tiveram um aumento de pouco mais de 6 vezes, passando de 142.000 para 885.000 (ROCHA, 2019). Esse foi um valor impressionante, pois em relação às IES públicas, na década de 1960, as IES privadas tinham cerca de 1,6 vezes mais matrículas. No início da década de 1980 essa diferença aumentou para 1,77 vezes.

De 1980 a 1985 a quantidade de matrículas nas IES públicas aumentou para 556.000, enquanto as IES privadas tiveram um decréscimo para 811.000 matrículas (ROCHA, 2019). A segunda fase dessa expansão pode ser vista de 1985 a 1996, no qual o número de universidades particulares passou de 20 para 64; um aumento de mais de 3 vezes. Esse aumento se deveu, provavelmente, por ser um negócio rentável e a ideia de que sua expansão traria mais lucros. Em segundo, na constituição de 1988, abriu-se a possibilidade das universidades, entre elas as IES privadas, criarem e extinguirem cursos internamente à instituição, sem a necessidade de autorização de órgãos públicos ligados ao Ministério da Educação. Isso sempre causou demora e transtornos para as IES privadas.

2.7 O ENSINO SUPERIOR APÓS A CONSTITUIÇÃO DE 1988

A Constituição Federal de 1988 definiu a educação como um direito de todos, universalizando a educação. Através da educação pode-se ser um cidadão melhor, ser mais consciente de suas responsabilidades, o que o faz um melhor indivíduo. O artigo 6º garante educação, saúde, trabalho, alimentação, moradia, lazer, segurança, previdência social, a

proteção à maternidade e à infância e a assistência aos desamparados. Os artigos 206 até o artigo 214 se referem e tratam da educação no país em todas as modalidades.

O Artigo 206 estabelece oito princípios sobre como a educação será ministrada:

I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; IV – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; V – valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; VI – gestão democrática do ensino público, na forma da lei; VII – garantia de padrão de qualidade; VIII – piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal. Inciso IV – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais. Essa garantia está ameaçada por grupos educacionais privados que têm interesse em assumir essa responsabilidade para obtenção única e exclusiva de lucros, sem se importar com qualidade ou desenvolvimento educacional e do país. (BRASIL, 1988).

No Artigo 214 foi estabelecido que deveria ser feito o Plano Nacional de Educação – PNE, com o objetivo de articular o Sistema Nacional de Ensino – SNE para, em um prazo de dez anos, chegar a: I – erradicação do analfabetismo; II – universalização do atendimento escolar; III – melhoria da qualidade do ensino; IV – formação para o trabalho; V – promoção humanística, científica e tecnológica do País; VI – estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto. (CF/88, 1988).

O governo Fernando Henrique Cardoso (FHC) desenvolveu uma política neoliberal durante seus dois mandatos diminuindo investimentos em áreas estratégicas, como energia. Houve falta de planejamento e investimentos culminando em dois “apagões”: um em julho de 2001 e outro em fevereiro de 2002; segurança: sem planejamento da segurança interna e de nossas fronteiras. Houve o caso do SIVAM – Sistema de Vigilância da Amazônia, caso de corrupção ocorrida no governo de FHC e que derrubou o seu ministro da aeronáutica. E, em especial a educação, em que o projeto, a cada ano, fez cair as verbas destinadas à educação. As IES públicas ficaram sem verbas para desenvolverem tecnologia, sem aumento para os docentes e técnicos administrativos. Como consequência, havia a necessidade de contratar docentes temporários, pois não houve nenhum concurso para docentes e técnicos administrativos e, por fim, houve um sucateamento dos equipamentos das IES públicas, causando um atraso no desenvolvimento da educação no país¹⁰ (BRESSER-PEREIRA, 1998, p. 237 e 238).

¹⁰ A regulação e a intervenção continuam necessárias na educação, na saúde, na cultura, no desenvolvimento tecnológico, nos investimentos em infraestrutura – uma intervenção que compense os desequilíbrios distributivos provocados pelo mercado globalizado, mas principalmente que capacite os agentes econômicos a competir em nível mundial (BRESSER-PEREIRA, 1998, P. 237).

Esse modelo neoliberal implantado no país de forma imperativa, conforme a lógica capitalista, estabeleceu várias agendas neoliberais como: privatização de órgãos públicos, desvalorização da moeda, aumento do desemprego, aumento da dívida (fosse a dívida interna ou externa), redução de gastos sociais e uma alta da concentração de renda (BRESSER-PEREIRA, 1998). Dentre as privatizações que eram pretendidas, a da educação superior era uma das que mais interessavam ao governo FHC, através de cortes no orçamento¹¹ (SILVA, 2019). O resultado do Exame Nacional de Cursos, popularizado por “Provão”, foi o exame criado no governo FHC para avaliar os egressos dos cursos superiores. Mas ele também não ajudou na privatização, pois nesse exame os egressos das IES públicas obtiveram resultados muito superiores aos dos egressos das IES da área privada. As IES privadas foram as principais opositoras ao “Provão”, pois a média das notas dos egressos das IES da área privada, teve desempenho muito baixo e os empresários do ensino conseguiram que os resultados não fossem divulgados (CUNHA, 2003).

A partir de 1996, para atender a demanda neoliberal, a formação de profissionais com qualificação técnica baixa e sem qualidade, com pouco conhecimento das humanidades, iniciou-se a proliferação de IES da área privada abundantemente. Esse fato ocorreu devido ao recente órgão criado, o Conselho Nacional de Educação (CNE), ter maior autonomia diante dos processos de autorização, reconhecimento e credenciamento de cursos e de instituições particulares através de uma política de flexibilização.

Essa política de FHC elevou o número de matrículas em 1995 de 1,7 para 3,5 milhões (CHACON e CALDERÓN, 2014), dobrando a quantidade de matrículas no Ensino Superior, um crescimento na ordem de 209%. A quantidade das IES da área privada pulou de 63 para 84 universidades, além do fato de que no mesmo período foram criados 77 Centros Universitários, em um contexto específico de reorganização acadêmica das IES, sendo que 74 desses Centros Universitários eram privados.

Ainda nesse mesmo período, o governo baixou uma legislação federal: o Decreto nº 2207/1997, que diferenciou instituições comunitárias de instituições privadas que foram criadas com fins lucrativos. Esse decreto deveu-se ao fato de que instituições com fins lucrativos estavam impedidas de receber recursos públicos e de gozar de imunidade fiscal.

¹¹ [...] No programa ‘Educação de crianças de 0 a 6 anos’, o corte, entre 1995 e 1998, foi de 17,74%; No programa ‘Ensino médio’, ao longo do primeiro governo FHC, o corte foi de 31,51%; No programa “Ensino superior, o corte, entre 1995 e 1998, chegou a 28,7% (aqui, os dois subprogramas, ‘Ensino de graduação’ e ‘Ensino de pós-graduação’, também foram objetos de cortes); No programa ‘Ensino supletivo’, o corte, no primeiro governo FHC, foi da ordem de 82,17%” (PAULO NETTO, 2000: 82).

A LDB de 9.394/1996 tratou da educação superior no capítulo IV, desde o artigo 43 até o artigo 57. Esses artigos discorreram sobre a finalidade da educação superior, os tipos de cursos a serem ministrados na educação superior, definiram como os cursos serão ministrados, quantidade de dias letivos efetivos, regularam diplomas e transferências de alunos, estipularam a necessidade de processo seletivo para admissão de alunos, estipularam a quantidade mínima de docentes graduados e titulados, mestres e doutores, além de docentes em regime integral, asseguraram uma série de atribuições no exercício de sua autonomia, regularam as IES públicas, garantiram verba obrigatória no Orçamento Geral União para manutenção das instituições por ela mantidas, definiram gestão democrática com a participação da comunidade em colegiados deliberativos e fixaram um número mínimo de horas de aula semanais para o docente das IES públicas ministrarem.

A exigência de um quantitativo mínimo de um terço do corpo docente com titulação de mestrado ou doutorado e de um terço do corpo docente em regime de tempo integral deu ao período de 1997 a 2006 a alcunha de “A Década da Educação”, devido ao seu caráter de pretensa melhoria na qualidade do Ensino Superior no Brasil.

Em seu artigo 9º, a União ficou incumbida de elaborar o Plano Nacional de Educação em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os municípios. O PNE foi aprovado em 9 de janeiro de 2001 através da Lei 10.172. Na parte B, capítulo 4, encontra-se a educação superior com um diagnóstico, diretrizes, objetivos e metas. E encerrou a parte específica do Ensino Superior com financiamento e gestão da educação superior.

A duração do PNE foi de 10 anos e na Conferência Nacional de Educação – CONAE 2010, um novo PNE foi debatido pelos delegados daquela conferência. Depois foi ao Congresso Nacional que, apesar de ter sido alterado em alguns pontos, foi aprovado em 25 de junho de 2014 através da Lei 13.005. Como foi colocado pelas entidades sindicais de pesquisa e estudos em educação, esse PNE, mesmo com as alterações, foi um avanço importante em vários pontos.

Devemos destacar que a CONAE/2014 deveria ter sido realizada em fevereiro de 2014, com delegados escolhidos por todo o Brasil, por meio de conferências municipais, intermunicipais e estaduais. As entidade da sociedade brasileira que participaram naquela conferência, em grande parte, eram do FNE – Fórum Nacional de Educação e esperavam influenciar no projeto de lei que aprovaria o PNE que ainda estava em discussão. Essa influência, não foi possível acontecer, pois o governo federal adiou a CONAE/2014 para novembro daquele ano.

Uma das alterações do PNE de 2014 que mais prejudicou a educação pública foi a de que o documento enviado ao Senado foi alterado pelo relator do projeto. Segundo O Estado de

S. Paulo (2013), o senador José Pimentel (PT-CE), no texto do projeto do PNE em que continha a seguinte frase: “o investimento federal em educação pública”, foi alterado para: “investimento público em educação”. Essa alteração passou a incluir nos investimentos em educação, por exemplo, o PROUNI e o Programa Ciência sem Fronteiras, programa criado no governo Dilma em 26 de julho de 2011 na 38ª Reunião Ordinária do Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social (CDES) e oficializado pelo Decreto do Governo Federal nº 7.642, de 13 de dezembro de 2011 (SAENGER e TEIXEIRA, 2018).

O motivo dessa alteração se deu porque o governo federal se valeu de uma manobra contábil para garantir os 10% do Produto Interno Bruto (PIB) dedicados à educação, como previsto no Plano Nacional de Educação (PNE). Segundo o próprio senador Pimentel, a redação aprovada na câmara não seria suficiente para manter os programas. Ainda de acordo com Pimentel, em 2011 o investimento federal em educação foi 5,3% do PIB e se os programas fossem incluídos nesse cálculo, o valor seria alterado para 6,1%, o que não era verdade pois o investimento iria para 8%.. O Ministério da Educação, à época, ao ser questionado pelo jornal O Estado de S. Paulo, utilizava como argumento o parecer do relator que buscava proteger os programas vitais que promovem a inclusão e reforçavam que o PNE era uma prioridade da pasta da Educação.

Queremos registrar dois pontos: o primeiro é que, apesar de tudo, a definição dos 10% do PIB para a educação foi um grande passo adiante – hoje está inviabilizado pela Emenda Complementar 95 (EC 95), que impede o crescimento real dos recursos destinados à educação, em termos de PIB – percentual esse que, ao contrário, vem declinando, conforme previsível; e segundo, foi possível colocar algum freio ao crescimento de matrículas privado na educação superior e tecnológica (50% e 40% de expansão no setor público), mas foi deixada uma enorme alameda para a expansão do ensino privado no ensino infantil, fundamental e médio, em que nenhum limitante foi aprovado.

O problema não era só esse. A alteração de Pimentel também alterava a Meta 20, a saber:

[...]ampliar o investimento público em educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de 7% (sete por cento) do Produto Interno Bruto - PIB do País no 5º (quinto) ano de vigência desta Lei e, no mínimo, o equivalente a 10% (dez por cento) do PIB ao final do decênio (BRASIL, 2014).

O texto de Pimentel também eliminou o patamar intermediário de 7% do PIB, que deveria de ser atingido no 5º ano da validade da Lei. O senador foi criticado pelas entidades de educação. O então presidente da União Nacional dos Estudantes (UNE), Daniel Iliescu,

declarou acreditar que a alteração iria fragilizar a educação pública. Também Daniel Cara, então coordenador-geral da Campanha Nacional pelo Direito à Educação, criticou a desobrigação da responsabilidade da Presidenta Dilma em relação a essa meta intermediária. Em 2012 o Deputado Ângelo Vanhoni (PT-PR) tentou fazer uma alteração parecida, mas foi revertida por pressão de sindicatos e instituições que sempre defenderam a educação.

O Censo da Educação de 2016 do INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, registrou um total de 2.407 instituições de ensino superior no Brasil, incluindo universidades, centros universitários e faculdades, públicas e privadas, além de institutos e centros federais de educação tecnológica. Do total, 2.111 são IES privadas e apenas 296 são IES públicas. Dessas 296, 107 são federais, 123 são estaduais e 66 são municipais. Portanto, 87,7% das IES no Brasil eram privadas e apenas 12,3% eram públicas. Ainda no mesmo censo, foi constatado o número total de matrículas de 8.048.701, sendo 6.058.623 nas IES privadas e 1.990.078 nas IES públicas. Elas eram assim distribuídas: 1.249.324 nas federais, 623.446 nas estaduais e 117.308 nas municipais. Portanto, 75,27% de matrículas do Ensino Superior eram nas IES privadas e 24,73% nas IES públicas.

Como já foi colocado, durante o governo FHC a proliferação de IES privadas foi enorme devido a razões já comentadas anteriormente. Nos governos Lula e Dilma essa proliferação continuou a crescer e despertou interesse de grandes grupos de investimentos em educação; grupos esses que investem em bolsas de valores. Esses grupos passaram a receber a maior parte dos repasses do FIES durante o primeiro governo Dilma. A empresa KROTON adquiriu a Universidade Anhanguera e em 2013 foi a líder de crescimento da BM&F BOVESPA por dois anos seguidos, 2013 e 2014 (BURGARELLI, 2017). De 2011 a 2015 suas ações tiveram uma valorização acumulada de 827%. Sem nenhuma contrapartida, pois a qualidade dos cursos ofertados pelas IES da área privada não obteve, proporcionalmente, o crescimento dos repasses públicos para a educação privada. O levantamento mostra que suas mantenedoras, dentre as 4.487 faculdades, centros universitários e universidades, receberam 80% do valor total de repasses do governo federal através do FIES. E apenas 16% dessas instituições tinham alcançado o índice mínimo de aprovação de exigência do MEC. Nenhuma delas apresentava o índice máximo, nota 5 de IGC – Índice Geral de Cursos. Apenas 71 delas com IGC nota 4 e 647 com IGC nota 3, nota mínima de aprovação, além das cerca de 448 instituições sem conceito (BURGARELLI, 2017). Com esse interesse, as características do mercado de educação superior foram ainda mais alteradas. Houve uma maior diminuição da qualidade de ensino e uma maior oferta de vagas.

O interesse desses grupos também se justificou devido a uma política de facilitação de acesso ao Ensino Superior durante os governos de Lula e Dilma, que fomentou esse mercado. Foi criado o Programa Universidade para Todos – PROUNI, ao qual o governo federal concedia aos estudantes selecionados por esse programa bolsas de estudo no valor de 50% e 100% em IES privadas; ou seja, era uma maneira de garantir preenchimento de vagas das IES da área privada, com uma garantia de pagamento das mensalidades.

Esses grupos de investimentos no mercado do Ensino Superior alcançaram praticamente todos os seus objetivos ao comprarem a maior parte das IES da área privada no país. Quando analisado o documento de Michel Temer, “Uma ponte para o Futuro”, a privatização do Ensino Médio público de todos os estados é algo previsto no documento. Aleksandro Santos, assessor legislativo na Câmara Municipal de São Paulo e ex-secretário municipal da Educação de Franco da Rocha, na Grande São Paulo, colocou também: "Nessa lógica, poderá haver retrocessos também nas políticas de cotas, currículo para equalizar diversidade. Esse grupo aliás, foi contrariado décadas passadas, quando a educação inclusiva ganhou espaço" (OLIVEIRA, 2016, p. 1). Para o professor Ariovaldo de Camargo, diretor do Sindicato dos Professores do Ensino Oficial no Estado de São Paulo (APEOESP), estamos ameaçados de não termos aprovado o Sistema Nacional de Educação, disse: "Sem ele, as metas que os movimentos sociais conseguiram construir para o Plano Nacional de Educação serão letras mortas. E se não houver esses recursos novos colocados no PNE, que tem a ver com royalties do petróleo, não vamos sair da situação que estamos hoje" (OLIVEIRA, 2016).

Vera Lúcia Jacob Chaves, professora Doutora pela UFPA – Universidade Federal do Pará e formada pela UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais, em seu artigo, *O ensino superior privado-mercantil em tempos de economia financeirizada* (2019), aponta, como decorrência desse fato, uma trajetória de fusões e aquisições de instituições de Ensino Superior privadas, que terminou por gerar uma oligopolização do setor. Chaves classifica esses grupos educacionais que investem em faculdades brasileiras de três maneiras: empresas brasileiras de capital aberto (sociedades anônimas) com inserção no mercado de ações (Kroton/Anhanguera, Estácio, Anima e Ser Educacional); grupos internacionais que passaram a adquirir instituições de ensino superior privadas no Brasil (*Laureate Education* e *Wyden Educacional*); e grupos educacionais que ainda não abriram o capital no mercado de ações, como a Universidade Paulista – UNIP, a Universidade Nove de Julho – UNINOVE, a Universidade Cruzeiro do Sul – UNICSUL e a Universidade Tiradentes.

Essa expansão foi estimulada pelos governos a partir da liberação dos serviços educacionais, imunidade/isenção fiscal – Programa Universidade para Todos (PROUNI),

isenção de contribuição previdenciária de instituições filantrópicas, isenção do pagamento do salário-educação, pelo Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) e empréstimos a juros baixos pelo BNDES (CHAVES, 2019 apud PORTELA, 2019).

Na educação superior pública também existe essa intenção. E a narrativa do governo Temer já sinalizava que as IES públicas federais são onerosas, os egressos das IES da área privada têm melhores médias nas notas finais do ENADE, o que é falso, e os docentes têm privilégios. Entretanto, isso é algo que não acontece, pois 95% da produção científica no Brasil vem das IES públicas federais e estaduais (MOURA, 2019), como será visto mais à frente nesta tese.

Dilvo Ristoff afirma em seu artigo “Privatização não faz escola”, publicado no livro “Universidade em Ruínas: Na república dos professores” (1999, p.58) que nos EUA não se considera a privatização. Para se ter uma ideia, apenas 3 milhões dos 14 milhões de estudantes de Ensino Superior nos Estados Unidos encontram-se em instituições privadas, vale ressaltar aqui que as universidades públicas, não são gratuitas. Ristoff ainda destaca que na segunda gestão Clinton o governo colocou como questão de segurança nacional a educação. Não só isso, empenhou-se de maneira árdua, para a universalização do acesso e a virtual gratuidade no Ensino Superior público nos EUA. Como o Ensino Superior e a universidade não são gratuitos nos EUA, o governo ampliou a concessão de bolsas e auxílios universitários aos estudantes e criou dois programas nacionais: o “*Hope Scholarship*” e o “*Tax Deduction*”, para garantir gratuidade completa nos *colleges* (primeira etapa da graduação) de pelo menos 37 dos 50 estados norte-americanos. Essa gratuidade existe apenas para essa etapa.

A princípio esses programas, junto com outros já existentes para financiar não só a primeira etapa, a etapa dos *colleges*, como também as graduações de todas as áreas do conhecimento, pareciam uma solução eficiente e justa para a população americana, que tinha o desejo de estudar em uma universidade. Mas a consequência atual mostra um quadro muito desfavorável em relação à economia das pessoas.

A dívida contraída pelos estudantes norte-americanos atingiu US\$ 1,2 trilhão em 2014. O Centro para o Empréstimo Responsável, que em inglês tem como sigla CRL (*Center for Responsible Lending*), que quando foi criado, em 2002, estimava que o lucro total dos empréstimos no país chegaria a US\$ 9,1 bilhões em juros e execuções de penhora. Em 2015 se declarou incapaz de calcular o quanto havia de lucro com juros nesse ramo.

No final dos anos 1980 ocorreu a desregulamentação da taxa de usura que veio a abalar as estruturas econômicas antigas dos Estados Unidos. Essa desregulamentação nada mais foi do que a eliminação do teto máximo de juros bancários. O acesso a empréstimos ficou bem

mais fácil, porém, com taxas de juros sem controle do Estado. Como consequência, houve um crescimento excessivo de falências individuais que atingiu os maiores níveis desde a Grande Depressão dos Estados Unidos (ROBIN, 2015). Apesar da média da dívida federal dos estudantes ser de US\$ 34 mil, o número de pessoas com uma dívida de pelo menos US\$ 100 mil atingiu 3,2 milhões no segundo trimestre de 2020; 33,3% a mais do que em 2017, segundo dados do governo americano. A segunda causa principal de endividamento para as famílias nos Estados Unidos foi a perda do primeiro lugar apenas das hipotecas, uma das grandes preocupações da sociedade americana (TOMBESI, 2020).

As consequências são astronômicas. Em 2020 o total da dívida federal dos estudantes atingiu US\$ 1,6 trilhão. Isso é mais que o Produto Interno Bruto (PIB) da Espanha (US\$ 1,4 trilhão). "O sistema é tão prejudicial nos Estados Unidos porque não temos limites (nos valores de empréstimos federais para estudantes)", critica Hornsby¹². Mas Hornsby também critica o aumento no custo das matrículas nas universidades. De acordo com um estudo da organização *The College Board*, entre 1989-1990 e 2019-2020, a média das taxas de matrícula triplicou, no caso de universidades públicas, para cursos de quatro anos e mais do que dobrou, no caso de instituições privadas, para cursos de dois e quatro anos, após reajustes inflacionários (TOMBESI, 2020).

Feldman, da Universidade Pública William e Mary, explica que o total da dívida estudantil tem aumentado porque a maioria dos estudantes fazem parte da metade da população com menor renda que optaram por cursar o Ensino Superior. Em 2019, de acordo com o *Federal Reserve*, o Banco Central americano constatou que 17% dos adultos com dívida estudantil pendente estavam atrasados em seus pagamentos.

Nos EUA trinta e dois estados permitem qualquer forma de empréstimo fora do sistema bancário tradicional, que geralmente é a forma mais cara para se obter crédito. É assim que as pessoas acabam presas em três grandes dívidas que gradualmente sufocam os devedores: crédito pessoal, empréstimos para compras de automóveis e empréstimo estudantil. Mary Jackson¹³ defende os termos sob os quais são concedidos os empréstimos às pessoas com alto risco de inadimplência: "A taxa de inadimplência é de cerca de 25%. Isso aumenta os custos do setor porque as pessoas não estão em condições de cumprir suas obrigações" (BUTLER, 2019).

Mas alguns economistas, como Kenneth Rogoff, professor da Universidade de Harvard, reconhecem que uma "estagflação" crônica (estagnação econômica mais inflação) dificulta a

¹² Travis Hornsby, fundador da Student Loan Planner, uma das empresas líderes em ajudar pessoas com grandes dívidas estudantis.

¹³ Diretora-executiva da associação de credores da Lenders Alliance Online.

situação das pessoas de baixa renda: "Acho que existem regiões do país, especialmente fora das áreas urbanas, onde há menos trabalho, e o valor das casas caiu. São áreas mais precárias, onde a dívida do consumidor é um problema." (BUTLER, 2019).

3 PÚBLICO VERSUS PRIVADO NO ÂMBITO DO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO APÓS 1945

3.1 A INSTITUCIONALIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR PRIVADO NO BRASIL DURANTE O GOVERNO PROVISÓRIO DE VARGAS

O Brasil durante mais de um século teve um crescimento impressionante. Um estudo de Angus Maddison de 1988, concluiu que as maiores taxas de crescimento do PIB, desde 1870, foi do Brasil. Em comparação com países como Estados Unidos, Japão e a União Soviética essa taxa, na década de 1970, alcançou uma média de 22,9% e baixou a partir de 1981 para 17,4%. Esta foi uma crise estrutural, cujos sintomas básicos são: a estagnação da renda por habitante e a drástica redução da capacidade de poupar e investir do país (BRESSER PEREIRA, 1992, p. 56). E no meio desse crescimento tivemos o período da ditadura de Vargas, a qual será demonstrada em como a administração pública foi pensada.

Com a ascensão de Getúlio Vargas ao poder no Brasil, e o paternalismos de Vargas, confirmam o que Max Weber pensava de ditadores no poder, pode-se dizer que foi uma ditadura paternalista. Max Weber foi um sociólogo alemão que morreu em 1920. Ele dedicou sua vida à academia, escrevendo artigos e livros sobre sociologia. Weber analisou dois tipos de reformas administrativas desde a construção dos estados nacionais modernos: a Reforma do Serviço Público ou a Reforma Burocrática e a Reforma Gerencial da Administração Pública. O primeiro tipo de reforma defende a formação de um serviço público especializado. Essa reforma ocorreu na Europa do Ocidente do século XIX, nos Estados Unidos do século XX e no Brasil na década de 1930. A eficiência no modelo weberiano é prevista como sendo algo natural, uma consequência esperada da hierarquização dos cargos e, de maneira impessoal, traria a eficiência em seu bojo. Toda fórmula weberiana tinha como objetivo a eficiência no serviço público administrativo. Já a segunda reforma, a gerencial, flexibiliza os processos e os regulamentos burocráticos às agências nacionais e os seus gerentes, permitindo maior autonomia, chamado de *Accountability*. *Accountability* esse é um termo em inglês que pode ser entendido como responsabilidade com a ética, referindo-se à obrigação e transparência de membros de um órgão administrativo ou representativo a prestar contas a instâncias controladoras ou a seus representados (MEDEIROS, CRANTSCHANINOV e SILVA, 2013).

Durante o governo provisório de Vargas deu-se a criação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC/RJ, como já colocado no capítulo 2 desta tese. Esta criação é considerada o início da instituição do Ensino Superior privado no Brasil. Apesar de já existirem algumas faculdades privadas isoladas, uma universidade de cursos superiores da área privada ainda não existia.

3.2 REFORMA DO ESTADO NO GOVERNO FERNANDO HENRIQUE CARDOSO

Dia 1º de Janeiro de 1995 Fernando Henrique Cardoso assumiu a Presidência da República do Brasil recebendo a faixa do Presidente Itamar Franco, do qual ele foi Ministro da Fazenda. Em seu período de ministério, ele foi o responsável pela aplicação do Plano Real. Esse plano teve como principais objetivos a redução e o controle da inflação, que de julho de 1993 a junho de 1994 atingiu a casa de 5.000%.

O Plano Real, como um plano de estabilização da economia, contou com os economistas: Gustavo Franco, Pécio Arida, Pedro Malan, Edmar Bacha, André Lara Rezende, além de outros colaboradores. O plano previu seis fases: Redução de gastos públicos e aumento dos impostos como forma de controlar as contas do governo; criação da Unidade Real de Valor (URV) como forma de desindexar a economia, até então indexada pelos índices de inflação; criação de uma nova moeda forte: o Real (R\$) e aumento das taxas de juros e dos compulsórios (dinheiro que os bancos devem recolher junto ao Banco Central). Estas medidas tiveram como objetivo reduzir o consumo e provocar a queda da inflação; redução dos impostos de importação para aumentar a concorrência com os produtos nacionais, provocando a redução dos preços e controle cambial, mantendo o Real valorizado diante ao Dólar. Esta medida visou estimular a importação e aumentar a concorrência interna, controlando o aumento dos preços dos produtos nacionais.

Esse plano, durante o final do governo de Itamar Franco, foi exitoso e trouxe a estabilidade desejada para a economia do país melhorando as condições de vida dos brasileiros que sofriam com a hiperinflação. A economia foi desindexada, ou seja, deixou ter índices de reajustes de inflação para salários e preços. Uma característica importante desse plano foi a criação da URV¹⁴ – Unidade Real de Valor. Foi uma unidade que fazia a conversão de preços e valores em um novo valor monetário com o intuito de controlar a inflação. Ela tinha seu valor

¹⁴ A **implantação da Unidade Real de Valor** se baseou muito no caso da **hiperinflação alemã** de 1923, onde um movimento semelhante foi feito pelas autoridades monetárias.

corrigido diariamente em Cruzeiros Reais e ajudava na estabilização da economia. Em 1º de julho de 1994 a URV deixou de existir e passou a valer R\$ 1,00, um Real. A nova moeda, então, entrava em circulação no país.

Ainda foram tomadas medidas para controlar os preços: um aumento da abertura às importações e a adoção às batizadas âncoras cambial e monetária. A âncora cambial criou o regime de bandas cambiais que fixou o valor da moeda e conseqüentemente diminuiu o custo dos produtos importados. Já a âncora monetária restringiu a circulação do volume de dinheiro. Isso evitou a pressão sobre os preços. Para alcançar esse intento, foram elevadas as taxas de juros e as reservas compulsórias dos bancos. Essas reservas são recursos que os bancos têm obrigação de deixar depositado no Banco Central.

A partir do exemplo de países como Inglaterra, Austrália e Nova Zelândia, que fizeram suas reformas de Estado e que foram inspirações para o governo Fernando Henrique Cardoso, a partir de janeiro de 1995, ele passou a realizar a sua reforma. Ainda em janeiro daquele ano, Fernando Henrique Cardoso cria o MARE – Ministério de Administração Federal e Reforma do Estado, com a função de criar diretrizes da reforma, trabalhar pela implementação das mudanças no âmbito do Congresso Nacional e realizar a Reforma da Gestão Pública ou Reforma Gerencial do Estado. Por esse ministério passaram as reformas gerenciais pretendidas pelo seu governo, sob a tutela de Luiz Carlos Gonçalves Bresser Pereira (CRAVEIRO, 2010).

Bresser Pereira (1992) defendeu uma reforma do Estado brasileiro em seu livro “A Crise do Estado”, em que declara:

[...]não há dúvida, portanto, de que é necessário privatizar as empresas estatais e liberalizar o comércio. Mas isto não significa que o Estado deva deixar de ter um papel importante na promoção do desenvolvimento econômico e social dos países da América Latina. (PEREIRA, 1992, p.27)

Essa defesa de Bresser Pereira foi um dos motivos dele ter sido escolhido como Ministro da Administração e Reforma do Estado por Fernando Henrique Cardoso.

Bresser Pereira criou o Plano Diretor da Reforma que estruturou uma nova relação entre Cidadão e Estado através da descrição de pontos-chaves para a reforma. Esses pontos tinham como premissas básicas: um ajuste fiscal duradouro; reformas econômicas orientadas para o mercado que garantissem a concorrência interna; reforma da previdência social; melhor qualidade para os serviços sociais e reforma do aparelho do Estado, visando aumentar sua governança. Segundo Bresser Pereira (1998, p. 78), existe governança quando: “[...] seu governo tem as condições financeiras e administrativas para transformar em realidade as decisões que toma”.

Essas premissas levaram aos objetivos principais do governo Fernando Henrique Cardoso que eram: a redução dos gastos do Governo; a melhoria na eficiência dos serviços públicos e um aumento na governabilidade, através de normas e práticas gerenciais, adotando o modelo de administração gerencial em substituição à administração burocrática que estava instalada no país. Segundo Costa (2002), a reforma do primeiro governo Fernando Henrique Cardoso pode ser comparada, em termos da amplitude e impacto, às duas outras reformas da burocracia federal realizadas no século XX, em 1936 e 1967. Todas essas medidas tomadas pelo governo Fernando Henrique Cardoso resultaram na Emenda Constitucional 19 de 4 de junho de 1998 que modificou o regime e dispôs sobre princípios e normas da Administração Pública servidores e agentes políticos, controle de despesas e finanças públicas e custeio de atividades a cargo do Distrito Federal e deu outras providências.

A Emenda Constitucional 19 modificou a visão de Estado. O Estado que antes era o executor de todos os serviços e políticas públicas, agora era o Estado Regulador que passou a gerenciar serviços e políticas públicas e não mais a executá-las.

Fernando Henrique Cardoso proclamou que pretendia dismantelar o “Estado varguista” existente no país (COUTINHO, 1998). Ele responsabilizou, assim dessa maneira, os gastos excessivos do governo, a ineficiência da máquina do Estado e um funcionalismo público indolente e com altos salários. Muito diferente de seu discurso inicial, ele propôs medidas que mantinham as piores características desse mesmo Estado varguista, que seriam uma constante demanda por privatizações e um maior abismo social e de cidadania do povo.

Esse primeiro governo de Fernando Henrique Cardoso manteve um Estado forte para a defesa e o crescimento dos interesses da acumulação capitalista privada, em especial as multinacionais. Descontente com essas características, por outro lado, tentou retirar direitos sociais, garantidos pela constituição e pela CLT – Consolidação das Leis do Trabalho, um dos marcos mais importantes do Estado varguista, além de outras conquistas sociais que foram cristalizadas na Constituição de 1988 (COUTINHO, 1998).

Como Fernando Henrique Cardoso não conquistou maioria, através das agências governamentais, para a retirada de direitos sociais ele reforçou uma das piores práticas do Estado varguista: a socialização dos prejuízos; ou seja, repassou para o povo a conta a ser paga e a privatização dos fundos públicos. Como exemplo, criou o PROER – Programa de Estímulo à Reestruturação e ao Fortalecimento do Sistema Financeiro Nacional, que financiou os bancos privados que estavam em processo de falência. Ele também disponibilizou os recursos do BNDES – Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social, para que as multinacionais participassem dos processos de privatização das empresas estatais brasileiras. E

nesse caso, o dinheiro era emprestado para as multinacionais, normalmente a juros muito baixos e a fundo perdido; ou seja, o pagamento dos empréstimos não eram feitos (COUTINHO, 1998).

As privatizações foram um dos pontos elencados pelo governo de Fernando Henrique Cardoso para equilibrar a balança comercial do governo. Fernando Henrique Cardoso realizou as maiores privatizações da história do Brasil no período de 1995 a 2003. Nesse período, entrou nos cofres públicos a quantia de cerca de 78,6 bilhões de Reais. Essas manobras foram feitas com o pretexto de impedir o agravamento da dívida pública, algo que não ocorreu. Em 1996 a dívida pública era de 269 bilhões de Dólares e no final de seu governo em 2002 saltou para 881 bilhões de Dólares. Apenas em seu primeiro mandato foram privatizadas 80 empresas.

A Companhia Vale do Rio Doce foi privatizada em maio 1997 pelo valor de 3,3 bilhões de Reais. Isso se deu após muitas batalhas judiciais em que foram expedidos vários mandados para que a Vale do Rio Doce não fosse privatizada. O valor vendido foi de apenas 42% das ações ordinárias, e dois terços da empresa são de propriedade do fundo de pensão do Banco do Brasil e do BNDES. Sérgio Motta, assessor especial da Presidência da República, comentou sobre a privatização da TELEBRAS: “Nós estamos promovendo o maior programa de abertura de telecomunicações do mundo” (RODA VIVA, 09/09/1996). A empresa foi privatizada em 1998 com o governo arrecadando 22.058 bilhões de Reais por 20% das ações. A TELEBRAS foi dividida em doze empresas que foram leiloadas na Bolsa de Valores do Rio de Janeiro; sendo três grupos de telefonia fixa, oito de telefonia móvel e uma de longa distância.

No segundo mandato FHC o processo de privatizações continuou e houve a privatização das CESP – Centrais Elétricas de São Paulo. Ela foi dividida em duas empresas: a Cia. de Geração de Energia Elétrica Paranapanema, que foi adquirida pela empresa americana *Duke Energy Corp* pelo valor de 1,239 bilhão de Reais, com ágio de 90,2%; e a Cia. de Geração de Energia Elétrica Tietê que foi adquirida pela também americana AES, no valor de 938,6 milhões de Reais, com um ágio de 30%.

Houve também escândalos. Em 1999, através de informações obtidas em grampos telefônicos (RODRIGUES, 1999), constatou-se que o Presidente FHC usou de sua influência, através do então Ministro das Comunicações Luiz Carlos Mendonça de Barros, para pressionar o Fundo Previ do Banco do Brasil a se associar ao consórcio *Opportunity*. Juristas defenderam que era um crime de responsabilidade, sendo assim passível de *impeachment*. Isso não ocorreu porque, tanto o Presidente da Câmara dos deputados, Michel Temer (PMDB-SP), que disse considerar “exagerado” o pedido de *impeachment*, como também o Presidente do Senado, Antônio Carlos Magalhães (PFL-BA), que falou: “*não há nada que incrimine o presidente*”,

ambos pertencentes a partidos governistas, votaram contra a instalação de uma CPI – Comissão Parlamentar de Inquérito, para investigar o caso (FOLHA ONLINE, 26/05/1999).

O Estado tem como função de prover ao povo de seu país serviços de educação, saúde, segurança, lazer e cultura e Fernando Henrique Cardoso, com as reformas promovidas e pretendidas pelo seu governo, evidenciou que não tinha intenção de transformar o Estado em um espaço público democraticamente controlado e com benefícios ao povo brasileiro. Mas tinha a intenção de colocar o país apenas como um fornecedor de matéria prima para as grandes indústrias, além de fornecer insumos básicos de agricultura e mão de obra barata para serem exploradas por empresas multinacionais; ou seja, seríamos um país produtor e exportador de *commodities* (são produtos que funcionam como matéria-prima, produzidos em escala e que podem ser estocados sem perda de qualidade, como petróleo, suco de laranja congelado, boi gordo, café, soja e ouro).

A reforma gerencial do primeiro governo Fernando Henrique Cardoso jamais chegou a ser o que foi propalado por seus mentores intelectuais: a substituição do modelo Weberiano burocrático. No sentido contrário, fortaleceu ainda mais o núcleo estratégico burocrático, aumentou a segregação em face dos diferentes níveis de formação dos servidores, conforme importância das funções e o grau de instrução, hierarquizando, nitidamente, os cargos. Como ponto positivo, pode ser destacado o incentivo ao critério de mérito através da elaboração de concursos públicos e da criação de escolas de gestão e aperfeiçoamento de servidores.

No livro Reforma do Estado e Administração Pública Gerencial, organizado por Bresser Pereira e Peter Spink, o primeiro artigo desse livro intitulado: Reforma do Estado, escrito por Fernando Henrique Cardoso, existe a seguinte afirmação de FHC:

Reformar o Estado não significa desmantelá-lo; mais à frente, na mesma página, ele afirma: Hoje todos sabemos que a produção de bens e serviços pode e deve ser transferida à sociedade, à iniciativa privada, com grande eficiência e com menor custo para o consumidor. (CARDOSO, 1998, p.15)

Sabe-se hoje que Fernando Henrique Cardoso queria desmantelar o Estado. Ele o fez até onde pode. E declarou que tudo deveria ser passado à iniciativa privada. Na página 16 ele continua com a seguinte frase: “... o Estado deve também concentrar-se na prestação de serviços básicos à população – educação, saúde, segurança, saneamento, entre outros.”

FHC, de maneira clara, demonstrou que o seu discurso não condizia com seus atos e ações políticas, pois até a educação superior, motivo de orgulho do Brasil com pesquisadores renomados e artigos publicados em revistas no mundo inteiro, era mais um projeto de privatização. Projeto esse que foi frustrado devido a mobilização dos professores e técnicos

administrativos, além de exames que provaram que o ensino público era melhor, como será visto adiante.

Outro passo de FHC em direção a privatização dos serviços públicos foi a aprovação da Emenda Constitucional nº 20 (EC 20/98), que foi a primeira Reforma da Previdência do ciclo atual. A EC 20, que aparentemente só se destinava aos trabalhadores da iniciativa privada, na realidade foi o primeiro passo da reforma da previdência dos servidores, na medida em que apontou as bases de uma previdência única para todos os trabalhadores, tirando dos servidores as prerrogativas de uma previdência especial, que era apenas para estes, e preparando a efetiva reforma dos regimes de aposentadoria que viriam alguns anos após. Os partidos de esquerda (incluindo o PT) não tiveram sensibilidade para perceber este movimento. Por outro lado, foi introduzido no setor privado o Fator Previdenciário, que até hoje existe, prejudicando os trabalhadores mais pobres do país. As Leis Complementares 108 e 109/2001, por sua vez, mudaram as bases dos regimes de previdência complementar, acabando, na prática, com o modelo de benefício definido. Como é sabido o governo Lula deu sequência a esse movimento de Reforma da Previdência, mudando as regras para os servidores públicos, no sentido da unificação dos regimes previdenciários. Foi nesse momento que foram extintas (com regras de transição) a integralidade e a paridade dos servidores que ingressaram após sua promulgação, bem como a obrigatoriedade de criação de Previdência Complementar para os servidores, o que seria feito apenas 10 anos depois, já no Governo Dilma; a EC 41 instituiu também a contribuição previdenciária dos inativos e acabou com a integralidade das pensões. Todas essas mudanças – iniciadas no governo FHC e continuadas no de Lula e Dilma - afetaram profundamente o Estado, ao incidir de forma profunda nos servidores e, portanto, nos serviços públicos.

3.3 AS POLÍTICAS DE ENSINO SUPERIOR NO GOVERNO FERNANDO HENRIQUE CARDOSO

O governo de Fernando Henrique Cardoso tentou alterar a situação de todas as áreas do Estado e a Educação não seria poupada. Isto pode ser verificado no orçamento da União, em que a educação tinha o maior orçamento, pois os salários de professores, de técnicos administrativos, o custeio de manutenção de universidades e escolas técnicas, o custo de pesquisa e os valores das bolsas para pesquisadores, somavam muito mais verba no orçamento do governo do que qualquer outra área do executivo. Entretanto, para o projeto neoliberal, eram gastos e não investimentos.

As ideias de privatização do presidente Fernando Henrique Cardoso sempre fizeram parte do Neoliberalismo que ele sempre apoiou e pregou. Essas ideias tiveram como principal mentor o economista Milton Friedman, que passou a sua carreira defendendo menos Estado e mais liberdade. Nessa sua defesa não poupava nenhum setor estatal, desde obras, administração, segurança pública, transporte e educação. Em seu livro *Capitalismo e Liberdade* (2014) no capítulo 6, fala especificamente sobre a privatização da educação. Ele utiliza como exemplos os estudos de caso de escolas públicas americanas que passaram a administração e a política pedagógica para a iniciativa privada. Os repasses de verbas eram feitos para as instituições que assumiram o controle das escolas. Isto desonerava o Estado em políticas públicas de educação e formação de profissionais mais bem capacitados para desenvolverem o seu trabalho nas escolas como funcionários administrativos e professores.

Friedman defendia que os pais deviam arcar com os custos da educação dos filhos, eliminando a máquina governamental. O governo deveria eliminar a máquina governamental de arrecadação de impostos que durante toda a vida do cidadão arrecada e depois tem de devolver ao cidadão durante a idade escolar dos filhos (1982, p. 91). Ainda colocava que ao impor o custo da escola aos pais haveria uma tendência de equalizar os custos sociais e privados de ter filhos e, como consequência, promoveria uma melhor distribuição das famílias por tamanho (1982, p. 92).

O autor também defendia a ideia ao qual o governo deveria repassar aos pais um valor mensal para que os pais escolhessem a escola que achassem melhor para seus filhos. Friedman acreditava que a liberdade de escolha seria a melhor regulação do mercado educacional. Ao mesmo tempo acreditava que talvez fosse possível aumentar a liberdade de escolha, se o sistema educacional fosse administrado pelo governo. Mas esse sistema não teria uma duração longa, em vista da obrigação de matricular todas as crianças na escola. Friedman desconsiderava o direito do cidadão americano de estudar.

O autor acreditava que o salário dos professores não era baixo, se comparado com a média, em alguns casos mais altos em relação à média, ele considerava como um problema os salários serem iguais. Concluía com: os bons professores ganhavam pouco e os maus professores ganhavam muito; ou seja, considerava a carreira do magistério injusta e que deveria haver diferenciações entre os salários de professores que exercessem a mesma função. (1982, p. 99) Friedman recebeu vários prêmios pelos seus trabalhos. Ele faleceu em 16 de novembro de 2006, aos 94 anos.

Os empresários da educação, desde os governos militares, sempre tiveram grandes relações com o poder e, como consequência, passaram a ter postos no então Conselho Federal

de Educação (CFE). Devido a isso, passaram a ser maioria no conselho e começaram a editar leis que favoreciam as escolas privadas que lhes pertenciam. Esse domínio no Conselho Federal de Educação foi verificado também na Câmara de Educação Superior, pois como a presidência da república tinha a necessidade de obter votos no congresso, teve de se valer dos parlamentares financiados pela educação privada; assim, trocava votos pelos postos no Conselho Federal de Educação¹⁵. Isto aconteceu até 1994.

Em 1995 *foi* instituído pela Lei 9.131, de 25/11/95, o Conselho Nacional de Educação (CNE) com a finalidade de colaborar na formulação da Política Nacional de Educação e exercer atribuições normativas, deliberativas e de assessoramento ao Ministro da Educação. Mas a influência e predominância das entidades privadas da educação persistiu e persiste até os dias de hoje no Conselho Nacional de Educação. Houve momentos que essa predominância era menor, mas manteve-se e se mantém também nos estados através dos Conselhos Estaduais de Educação (CEE's).

Ainda no governo Itamar Franco foi criado o PAIUB – Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras, a partir de um projeto originalmente concebido pela ANDIFES – Associação Nacional de Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (RISTOFF, 2000, p. 38). Foi criada uma comissão nacional de avaliação composta por representantes dos Fóruns Pró-Reitores de Graduação, de Pesquisa, de Pós-Graduação, de Planejamento e Administração e de Extensão, ANDIFES; Associação Nacional de Universidades Particulares (ANUP); Associação Brasileira de Universidades Estaduais e Municipais (ABRUEM) e a Associação Nacional de Escolas Superiores Católicas (ABESC) (BRASIL, 1993, p. 1). E contava com um Comitê Assessor formado por representantes de IES públicas brasileiras e da SESu – Secretaria de Educação Superior: Dilvo I. Ristoff (UFSC); Eda C. B. Machado de Sousa (SESu/MEC); Fernando Menezes Campello de Souza (UFPE); Heloisa Helena Sant'Anna (UEL); Isaura Belloni (UnB); Jacques Velloso (UnB); Jesus Renato Galo Brunet (UFMS); José Dias Sobrinho (UNICAMP); José Vicente Tavares dos Santos (UFRGS); Lina Cardoso Nunes (UNESA); Marlene Grilo (PUC/RS); Victor Meyer (UFSC).

Essa comissão fez um documento que foi batizado de “Documento Básico – Avaliação das Universidades Brasileiras: uma proposta nacional”, que fundamentou características, princípios, formas de desenvolvimento e objetivos, indicadores de avaliação com detalhes descritos das variáveis a serem avaliadas (ZANDAVALLI, 2009). Segundo Dias Sobrinho

¹⁵ Esse conselho foi extinto em 1994 em decorrência das inúmeras denúncias ao seu caráter clientelista e corrupto. A Constituição Federal de 1988 não faz referência à existência do Conselho Nacional de Educação ou a órgão similar.

(2002, p. 85), o PAIUB é uma obra coletiva que contempla a pluralidade, cria bases teóricas e práticas coerentes para atingir objetivos socialmente construídos e com caráter pedagógico e formativo.

Diante desse quadro, a privatização da educação foi uma tentativa de grande importância, ainda no início do governo, em 1995. O MARE – Ministério da Administração e Reforma do Estado, propôs um projeto de autonomia das universidades federais e tinha como proposta modificar a condição jurídica das universidades públicas brasileiras para organizações sociais; ou seja, entidades públicas não estatais, fundações de direito privado ou sociedades civis sem fins lucrativos (CARVALHO, 2006, p. 127).

Essa situação passou a dar um aval para que a educação, essencialmente um serviço público, um direito social, fosse considerado uma mercadoria. É sabido que as instituições particulares de ensino, superiores ou de educação básica, também eram tratadas dessa maneira. Mas com essa alteração não haveria impedimento legal para que esse absurdo fosse implementado (ROTHEN, 2011, p. 3).

Na área da educação foi elaborada na LDB – Leis de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 a autonomia universitária. A educação superior foi tratada em detalhes através dos artigos 53, que tratou da autonomia didático-científica, com os incisos de I a VII, e o 54, que tratou da autonomia administrativa; com os incisos de I a VI, e a autonomia financeira e com os incisos de I a V, embora não tenha estabelecido uma fonte de financiamento atrelada à arrecadação, especificando o que era possível ser feito nas universidades. Dessa maneira o MEC fez uma LDB que, apesar de não ter ido contra a Constituição Cidadã de 1988, trabalhou por fora dela para entregar o direito público da educação para organismos privados.

Apesar de dois artigos altamente detalhados, o que não foi explicitado começou a prejudicar a educação superior: a LDB não manifestou e nem regulamentou nada sobre os vestibulares, que ocorria como processo de ingresso em IES públicas desde 1911. A LDB de 1996 foi a primeira lei de educação que não se manifestou a respeito desse ingresso. Foi um silêncio eloquente que culminou com as ideias do Ministério da Educação em transformar o ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio, como principal mecanismo de seleção para as IES públicas e privadas; mecanismo esse que durante os dois governos de FHC não foi implementado (CUNHA, 2003).

O ENEM foi criado pelo Ministério da Educação em 1998, a princípio com o objetivo de avaliar o desempenho dos estudantes ao término da educação básica e com a ideia de contribuir para melhorias neste nível de ensino de acordo com os indicadores obtidos em cada ano de sua aplicação.

Criado através da Lei 9.131 de 24 de novembro de 1995 e regulamentado pela Portaria de março de 1996, o ENC – Exame Nacional de Cursos, que ficou conhecido como “Provão”, tinha a perspectiva de orientar a tomada de decisões acerca do reconhecimento e renovação do reconhecimento dos cursos e credenciamento das instituições do Ensino Superior brasileiro. No primeiro ano avaliaria os egressos de um universo de 4 cursos e ano a ano esse universo aumentaria até conseguir que todos os cursos de educação superior do país fossem avaliados. Apesar de maciça propaganda governamental apresentando o Provão como a solução dos problemas da educação superior, principalmente em relação à qualidade de ensino, a comunidade acadêmica das IES públicas e as associações de classe vinculadas à educação reagiram negativamente à imposição do Provão. Houve um boicote dos alunos incentivados pela UNE – União Nacional dos Estudantes (CUNHA, 2003).

As reclamações tinham fundamento. Na capa do jornal Folha de São Paulo de 12 de março de 1997 a manchete principal era a seguinte: “FACULDADE PRIVADA VAI MAL NO PROVÃO”. Um texto de Gilberto Dimenstein, na capa, apresentou o quadro desolador dos resultados, particularmente na IES privadas: 35% das faculdades estavam abaixo da média. Os exames haviam sido realizados em 1996 pelos alunos de direito, engenharia civil e administração. Apenas 15% das faculdades atingiram a menção A e em sua grande maioria eram das faculdades públicas, 20% com a menção B e 30% com a menção C, que era o valor médio do Provão. As menções D com 20% e a menção E, com 15%, foram, na sua maioria, de faculdades privadas.

Apesar de esforços do governo federal para emplacar o Provão e uma política a qual o Ensino Superior privado poderia ser melhor que o Ensino Superior público, em 1º de dezembro de 1998 a capa do jornal O Estado de São Paulo trouxe como manchete principal: “PROVÃO DÁ NOTA BAIXA PARA O ENSINO SUPERIOR”. A notícia iniciou destacando que os alunos de matemática haviam tido o pior resultado, com média de 2,12, em uma escala de 0 a 10. Dos 10 cursos avaliados naquele ano, através do Provão, 9 atingiram uma média abaixo de 4; ou seja, reprovados. Os 1.285 alunos de engenharia química atingiram a média de 2,31; apenas os formandos de odontologia obtiveram média entre 4 e 6, atingindo 5,87, considerada boa pelo MEC. O ministro Paulo Renato Souza admitiu na matéria do jornal O ESTADO DE SÃO PAULO (CAPA PG 1, 1998): "O desempenho geral do sistema ainda é insatisfatório" após apresentar os resultados do Provão. Novamente as IES públicas (estaduais e federais) atingiram o melhor rendimento. Todos os seus 10 cursos avaliados obtiveram menções A ou B; apesar de, infelizmente, representarem apenas um terço do total de cursos e graduandos inscritos. Naquela edição do Provão foram avaliados 1.710 cursos das áreas de conhecimentos:

administração, direito, jornalismo, letras, matemática, medicina veterinária, odontologia e as engenharias civil, elétrica e química e foram avaliados um total de 126,8 mil formandos.

A partir de 1997, com o Decreto-Lei 2.306, houve modificações. Ficou determinado que as IES da área privada deveriam publicar os demonstrativos de seu movimento financeiro e que pelo menos 60% da receita das mensalidades escolares fosse direcionada ao pagamento de professores e funcionários, incluindo nesse cálculo os descontos, bolsas de estudo e os encargos e benefícios sociais oferecidos pelas IES da área privada que tivessem hospital-escola. As IES da área privada que não cumprissem essas determinações passariam a pagar impostos e contribuições, como qualquer empresa constituída comercialmente e não poderiam remunerar seus sócios. E ainda deveriam se submeter às auditorias do Poder Público, obrigados a publicar anualmente demonstrativos financeiros auditados de maneira independente.

Ainda no Decreto nº 2.306/97, as IES poderiam adotar cinco formatos diferentes: universidades; centros universitários; faculdades integradas; faculdades; institutos superiores ou escolas superiores. Jamais houve distinção no Brasil entre faculdades, institutos superiores e escolas superiores; esses termos são utilizados como sinônimos.

Ao fim dos governos de FHC 12 cursos de graduação, foram punidos com sanções. Esses cursos não puderam admitir novos estudantes. Mesmo assim, essas sanções foram aplicadas após cinco resultados negativos consecutivos que foram confirmados por verificação local. Foram constatadas condições inadequadas de oferta de cursos de graduação. Apesar das sanções, através de medidas judiciais, as IES da área privada conseguiram admitir novos estudantes em seus processos seletivos. Apenas uma IES perdeu sua condição de autonomia universitária por repetidas vezes obter nota abaixo da média e não conseguir melhorar.

Devido as intensas reclamações e resultados altamente insatisfatórios, principalmente das IES da área privada que queriam esconder os maus resultados do Provão, o plano de privatização das IES públicas não pôde ser realizado. Isso se deve, primeiramente, aos parlamentares que eram financiados pela educação privada e não se alinharam ao governo. Não era interesse das entidades privadas de educação a privatização naquele momento, devido as notas baixas dos egressos das IES da área privada, principalmente quando comparadas com as notas dos egressos das IES públicas. Segundo, porque a sociedade em geral desaprovou a ideia, pois percebeu que o ensino das IES da área privada continuava sem qualidade, mesmo com o conhecimento dos egressos das IES da área privada que no final dos cursos deveriam realizar o Provão. Também a comunidade acadêmica, suas associações de representantes e os alunos, devidamente representados pela UNE e suas filiadas estaduais, UEE's desaprovaram a ideia.

Apesar do governo de FHC não ter conseguido privatizar as IES públicas e os Centros Federais de Educação Tecnológica no que concerne ao Ensino Superior, o crescimento da IES da área privada durante o seu governo foi muito grande. Segundo os dados da Evolução do Ensino Superior de 1980 a 1998 publicado pelo MEC/INEP, quando FHC iniciou o seu governo em 1995 havia 894 IES no Brasil, sendo 57 federais, 76 estaduais, 77 municipais e 684 da área privada. Segundo a Sinopse do Censo de Educação Superior, do INEP, no ano de 2002, último ano do governo FHC, havia 1.637 IES no Brasil, sendo 73 federais, 65 estaduais, 57 municipais e 1.442 da área privada. Portanto, no governo FHC houve um crescimento da quantidade de IES no Brasil de 83,1%. Foi verificado um aumento na IES públicas federais de 28,1%, uma diminuição de IES públicas estaduais de 14,5% e municipais de 26%. A grande expansão ficou por conta das IES da área privada com um crescimento de 110,8%; mais do que dobrou a quantidade.

Essa expansão teve como consequência direta o aumento da quantidade de matrículas nas IES do Brasil. Em 1995 eram de 1.759.703 e em 2002 eram de 3.479.913; ou seja, quase dobraram. Houve um aumento de 97,8% nas IES federais: a quantidade de matrículas passou de 367.531 para 531.634, um aumento de 44,7%. Nas estaduais passou de 239.215 para 415.569 no número de matrículas, um aumento de 73,7%. Nas municipais a quantidade de matrículas passou de 93.794 para 104.452, um aumento de 11,4%. E nas IES da área privada passou de 1.059.163 para 2.428.258, um aumento de 129,3%. Observe-se que o aumento das IES públicas estaduais, apesar de ter tido um decréscimo de 14,5% na quantidade de IES, houve um aumento de 73,7% de matrículas; ou seja, foi feito um trabalho de otimização do espaço público das dependências das IES, não sabendo se houve algum prejuízo em termos de qualidade final de ensino. Esse crescimento deu ao Brasil o título de país com maior índice IES da área privada dentre os países da América Latina e um dos cinco mais altos no mundo. (CHACON e CALDERÓN, 2014)

Após oito anos de governo FHC, a educação superior passou por mudanças. Foi proposta uma autonomia universitária para as universidades públicas e que não foi aprovada. Nelas foi alterado o Regime Jurídico Único – RJU, para que a admissão e demissão de professores e técnicos administrativos não fossem realizadas mais por concursos, e sim por contratação; os salários também foram diferenciados pelas universidades, tanto de professores como de técnicos administrativos; o orçamento da educação na união foi tratado de forma global, sem limite de rubricas. A eliminação de pesados mecanismos de controle financeiro e administrativo foi um ponto positivo, mas a busca de recursos no mercado para que as universidades funcionassem seria primordial, já que as verbas do governo seriam de valores

muito aquém do que elas necessitariam. Essa reforma administrativa das universidades e centros federais foi abandonada pelo governo. Segundo Rezende, temos como um dos principais motivos:

[...]as reformas administrativas são políticas formuladas com o propósito geral de elevar a performance do aparato burocrático do Estado, e que estas, de modo geral, visam a dois objetivos gerais: o ajuste fiscal, e a mudança institucional. (REZENDE, 2002, p. 2)

E no caso brasileiro desde 1995, as reformas se basearam no princípio geral de elevação de performance com os objetivos de baixar os custos e a melhora do trabalho (REZENDE, 2002).

Como já foi visto, o crescimento das IES da área privada nos 8 anos de governo FHC pode ser considerado como uma privatização às avessas, já que a quantidade de oferta esmagadora de vagas no Ensino Superior brasileiro ficou a cargo das entidades privadas da educação. Os estudantes ingressavam nas universidades, faculdades e centros universitários através de processos seletivos sem qualquer preocupação com a capacidade e o conhecimento mínimo dos alunos, similar a um comércio dessas vagas. Não bastando essas facilidades das IES da área privada, as IES públicas sofreram nos 8 anos de arrocho salarial e drástica diminuição de valores para investimentos e bolsas de pesquisa. Não houve qualquer incentivo como permanência de alunos nas IES públicas. Na administração de FHC, durante os seus dois governos, houve uma preferência pela privatização, corte de investimentos, em especial para a educação. Isso devido seu governo considerar essas verbas como gastos e não investimentos, com direcionamento de verbas para a iniciativa privada da educação e diminuição de verbas para a educação superior pública. Privatização de todas as áreas, inclusive a educação, é exatamente o que a sua administração sempre pregou.

Ainda devemos mencionar o fato de que os salários dos docentes foram congelados durante um longo período (até 1998), causando uma redução de seu valor real em mais de 30%. Em 1998, foi criada a GED (Gratificação de Estímulos à Docência), que promoveu dois enormes prejuízos: o primeiro desestruturou a carreira docente, cuja lógica de composição em função de classes, níveis, titulação e regime de trabalho foi totalmente destruída e apenas recomposta em agosto de 2019, no governo Dilma, como fruto de acordo assinado em 2015; e o segundo instituiu pela primeira vez, quando da criação da GED, uma diferenciação entre salários da ativa e aposentados. É preciso ressaltar ainda que, no período FHC, o número de docentes das IFES não cresceu, pelo contrário, manteve-se estacionado e em alguns momentos sofreu queda – como pode ser constatado nos dados do INEP/MEC.

3.4 POLÍTICAS PÚBLICAS NO BRASIL: SUAS ORIGENS E SEU DESENVOLVIMENTO ATÉ AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO NOS GOVERNOS LULA E DILMA

No Brasil as políticas públicas surgiram em meados dos anos 1930, quando houve o início de um período de crescimento enorme do país que ocorreu até 1980. Nessas décadas se elevou a quantidade de direitos conquistados pelos trabalhadores. Mas, infelizmente, isso não resultou em reflexo para os outros setores; em especial o setor educacional que nem mesmo havia atingido a universalização do Ensino Fundamental no país. No final do século passado, pouco mais de 7% da população encontrava-se matriculada no Ensino Superior, em comparação ao 1% de quarenta anos antes. Esse crescimento do país deveu-se a um projeto desenvolvimentista e, principalmente, com a política de substituição de importação por produtos nacionais.

Com a crise dos anos 1980 esse desenvolvimentismo teve uma paralisação. Houve recessão econômica, aumentou o desemprego e diminuiu os salários. Como consequência, houve a queda do Brasil da oitava para a décima-terceira economia do planeta. Mas o país conseguiu a universalização do Ensino Fundamental. E com a chegada dos anos 1990, após a implantação do neoliberalismo¹⁶ na Inglaterra de Margaret Thatcher e a consolidação do neoliberalismo nos Estados Unidos, muitos países no mundo cederam a esse neoliberalismo, inclusive o Brasil. Entretanto, desde o segundo governo Lula pode ser vista uma experiência de estruturação do capitalismo no Brasil com um social desenvolvimentismo.

Segundo Carneiro (2012) em seu artigo *Velhos e novos desenvolvimentismos*, são encontrados alguns desenvolvimentismos que podem ser classificados como o desenvolvimentismo clássico e o crítico. O primeiro foi desenvolvido pela CEPAL – Comissão Econômica para América Latina e Caribe, a partir do trabalho de Raúl Prebisch (1949). Esse grupo era crítico ao modelo de desenvolvimento que havia à época, onde participavam os países que produziam bens primários e os que produziam bens industrializados. O segundo desenvolvimentismo classificado por Carneiro é o desenvolvimento crítico: ele se deu a partir da Escola da Unicamp, que herdou o pensamento Cepalino, mas com uma abordagem baseada em diferentes vertentes teóricas; basicamente o marxismo e suas derivações contemporâneas.

¹⁶ Neoliberalismo é a doutrina socioeconômica que retoma os antigos ideais do liberalismo clássico ao preconizar a mínima intervenção do Estado na economia, através de sua retirada do mercado, que, em tese, autorregular-se-ia e regularia também a ordem econômica (PENA, 2015).

Há ainda o novo-desenvolvimentismo, que é uma postura crítica às políticas econômicas neoliberais, que tenta se diferenciar do que é denominado velho-desenvolvimentismo. Este tem em seus conceitos o destaque excessivo no papel do Estado e a política industrial superada; ou seja, o desenvolvimento econômico só seria alcançado através de manuseio correto dos preços relativos, juros, câmbio e salário, pelo Estado e o mercado faria o resto. E, por fim, o social-desenvolvimentismo. Sua proposta é uma inversão de valores em relação ao velho-desenvolvimentismo e ao novo-desenvolvimentismo, pois o objetivo é o desenvolvimento das forças produtivas, sendo seu eixo o desenvolvimento através do social.

Ainda segundo Carneiro (2010), o social-desenvolvimentismo tem objetivos mais gerais e se estabelecem além daqueles relativos ao formato ou combinação das políticas macroeconômicas particulares. Um requisito mais geral é a precípua participação do Estado a favor do desenvolvimento e o modo subordinado do mercado. Mas o Estado não pode deixar de considerar que o desenvolvimentismo requer investimento em pesquisa para acompanhar os avanços científicos das tecnologias e suas consequências.

Os avanços científicos das tecnologias criaram nas sociedades condições nunca vistas para reaparelhar a economia e o mundo do trabalho. O trabalho imaterial é a condição de não necessitarmos de um local específico para realizá-lo, como ocorria em séculos passados nas fazendas, indústrias, canteiros de obras, escritórios, supermercados etc. É, assim, diferente das formas de organização econômica assentadas no trabalho material. Juntas, as jornadas do trabalho material e imaterial, resultam em carga horária anual próxima daquelas exercidas no século XIX (quatro mil horas) (POCHMANN, 2013). A quantidade do número de horas trabalhadas sempre preocupou dirigentes sindicais e políticos do campo progressista. Isto ocorreu principalmente depois dos avanços tecnológicos, pois além de aumentar a carga horária trabalhada, também diminuía, na maioria dos casos, postos de trabalho. Para tentar solucionar esse problema seria necessário um grande acordo social que foi proposto pelo Presidente Lula.

O presidente Lula sempre falou: “Temos de colocar o povo na conta do orçamento” (O CAFEZINHO, 2016). Ele sabia que para ter sucesso com uma política desenvolvimentista seria necessário, além de um grande acordo social, uma política nas bases do novo-desenvolvimentismo. Lula deveria adotar o mercado interno como importante fator de desenvolvimento com uma política de aumento do consumo de massas e uma redistribuição de renda como fator ativo primordial. Essa estratégia de seu governo, para dar certo, deveria criar uma política de distribuição permanente de renda para que houvesse melhorias progressivas. Para tanto, incrementou o programa Bolsa-Família e a ampliação e popularização do crédito, que fez também com o Banco Popular.

Devido à alta concentração de renda no Brasil e um pequeno endividamento das famílias brasileiras, a estratégia escolhida manteve dinâmica a economia do país por um período considerável, mas começou a perder força com o passar dos anos. Entretanto, para que não houvesse problemas, deveria ser continuada com ampliação de infraestrutura e suas consequentes cadeias produtivas, além de outros investimentos, em particular os investimentos autônomos.

Com a política social-desenvolvimentista realizada no Brasil, foram constatados quatro diferentes eixos nesse desenvolvimento. Eles foram complementares entre si e foram praticados com distintos graus de prioridade e maturação. São eles: I) melhora na distribuição de renda; II) expansão da infraestrutura social e econômica; III) reindustrialização saturação de cadeias e IV) ampliação do setor baseado em recursos naturais. Um fator positivo aconteceu de maneira simultânea durante a política de social-desenvolvimentismo: uma expressiva alta nos preços das *commodities* e das exportações líquidas deu uma condição melhor de sobrevivência ao governo e à sua estratégia, não sendo necessário render-se a restrições externas que poderiam ocorrer devido a essa estratégia de crescimento.

Bresser-Pereira (2013) disse sobre esse assunto: “Uma política desenvolvimentista só alcança êxito quando uma coalizão de classes envolvendo empresários industriais, trabalhadores e burocracia pública fazem um acordo social”. Para Celso Furtado (2010), a teoria de desenvolvimento deve ser baseada em um desenvolvimento social que considera os efeitos da distribuição de renda no processo de avanço econômico, suas consequências nos rendimentos dos trabalhadores e da influência das opções políticas no encaminhamento de ações econômicas para classes sociais.

O presidente Lula conseguiu atingir parcialmente as duas colocações dos economistas. Houve uma euforia de crescimento consideravelmente acima da média, comparadas às décadas anteriores, com maciça geração de empregos formais, diminuindo as desigualdades de maneira tímida; uma distribuição de renda melhor, consequentemente aumento nos rendimentos dos trabalhadores, mas com pouca influência das opções políticas e no encaminhamento de ações econômicas para as classes sociais. Houve uma tentativa de coalizão de classes, um acordo social com empresários, trabalhadores do campo e urbanos, com a burocracia pública e com os representantes do mercado financeiro. O que impressionou, foi o modo como conseguiu aumentar os rendimentos dos mais pobres sem diminuir o lucro dos mais ricos e com a manutenção de índices inflacionários baixos. E mesmo com essas iniciativas que poderiam alavancar um crescimento ordenado e, se não vitalício, pelo menos com uma consistência, levou

o país a uma das maiores crises de sua história, que se iniciou no governo seguinte, como veremos no parágrafo a seguir. (CARVALHO, 2018).

Segundo a economista Laura Carvalho, em seu livro “*Valsa brasileira, do boom ao caos econômico*” (2018), foi devido à apreciação da moeda brasileira, o Real, que foram mantidos baixos os preços tanto dos produtos, como também dos insumos importados, pois eram responsáveis por um grande impacto na formação de preços dos produtos brasileiros. Existe uma corrente de economistas que propõe uma primeira hipótese sobre o crescimento entre 2003 e 2011. Essa corrente acredita que o crescimento se deu devido à alta nos preços das principais *commodities* exportadas pelo país; a saber: petróleo, minério de ferro e soja. Há de se ressaltar que a economia chinesa atingia patamares de crescimentos elevados e a necessidade desses produtos foi enorme, ajudando não só o Brasil como a América Latina em geral. Uma segunda hipótese apela a uma sucessão de erros que destruíram as condições macroeconômicas corretas, que foram implantadas no fim da década de 1990. Foram elas: a estabilização dos preços e o famoso tripé macroeconômico composto por metas de inflação, *superávit* primário e câmbio flutuante. E uma terceira hipótese: que a crise seria política, com raízes na propaganda negativa da imprensa, a má-fé do Congresso ou até mesmo por um boicote do empresariado. Teriam sido, então, os eventuais acertos dos governos Lula e Dilma os responsáveis pela crise ao gerar incômodo às elites econômicas e financeiras do país. Elites essas, que desde os mais remotos idos de nossa história, nunca apreciaram a democracia quando as atitudes de qualquer governo fossem contrárias aos seus interesses. E essa “elite” derrubava governos. Sempre gostaram de socializar os prejuízos com os governos de época e sempre se beneficiaram dos lucros. Essa foi a argumentação de Furtado (2007) sobre os empresários do café, os quais nas altas dos preços desse produto no mercado externo, ampliavam seus lucros e nas baixas desvalorizavam a moeda interna para corrigir o desequilíbrio, impondo um aumento do preço dos produtos importados para toda a população, à época importadora de insumos básicos (CARVALHO, 2018).

Carvalho (2018) mantém a tese principal de que os pilares que sustentaram o crescimento, durante os anos de 2006 a 2010, foram: distribuição de renda, via Bolsa-Família e aumento do salário-mínimo, ampliação do crédito e investimentos públicos. Especialmente estes últimos, cruciais na análise da economista, foram abandonados no período que compreende os anos de 2011 até 2014. Ainda houve a crise de 2008, que implicou em uma diminuição do crédito, diminuição no preço das *commodities* e fuga de capitais estrangeiros, demandando como consequência dois semestres seguidos de queda no PIB – Produto Interno Bruto.

Nas últimas três décadas o neoliberalismo vem crescendo e se tornando o maior mal para a democracia e para a social-democracia. Os pesquisadores franceses Christian Laval e Pierre Dardot (2016) em ensaio sobre a sociedade neoliberal identificam o neoliberalismo atual como o principal responsável pela desativação do jogo democrático. Segundo Carvalho (2018), vende-se a ideia de que a falta de liberdade deriva da submissão a um sujeito para o qual a sociedade não deve nada: o Estado. O neoliberalismo é uma doutrina que promete a liberdade de escolha, mas é vendida sempre sob o *slogan* da falta de alternativas.

O neoliberalismo tem como uma das principais fontes de financiamento para sua sustentabilidade os derivativos, que são contratos que derivam a maior parte de seu valor de um ativo subjacente, taxa de referência ou índice. O ativo subjacente pode ser físico (café, ouro etc.) ou financeiro (ações, taxas de juros etc.), negociado no mercado à vista ou não (é possível construir um derivativo sobre outro derivativo). Os derivativos, em especial as opções de compra e venda, foram criados após a grande depressão de 1929, embora o seu mecanismo e funcionamento só tenha vindo a ser entendido melhor, do ponto de vista conceitual, a partir dos anos 1970 do século passado. Aqui no Brasil, opções de compra e venda não são amplamente negociadas, e dizem respeito a poucos ativos principais (como as ações da Vale do Rio Doce, da Petrobrás, e poucas mais); o que aqui tem enorme peso são as negociações especulativas de índices futuros, em especial o do dólar e o do índice Bovespa, que circulam anualmente mais de 10 PIB's, o que confere ao grande capital um enorme poder financeiro, e, portanto, político – poder esse que é um dos fatores por trás do golpe que, em 2016, retirou do poder o modelo desenvolvimento anterior.

Os derivativos podem ser classificados em contratos a termo, contratos futuros, opções de compra e venda, operações de *swaps*, entre outros, cada qual com suas características. Com a crise iniciada nos Estados Unidos em 2007, o neoliberalismo está avançando nos Estados para conseguir ajudas governamentais para as empresas multinacionais que estão sofrendo perdas; ou seja, é o socialismo empresarial, ao qual as perdas são socializadas, para que o povo pague através do Estado, e os lucros são apenas dessas empresas.

Esse socialismo empresarial avança devido ao neoliberalismo, o qual está comprometendo o modo de representação das relações sociais em todas as esferas da vida social; isto é, nas trajetórias econômica, política, cultural etc. Segundo Dardot e Laval (2016), essa mudança tem também gerado efeitos perversos no regime político dentro do qual se dão as relações entre a esfera da vida civil e o Estado. O neoliberalismo prega uma racionalidade política que não tem o menor pudor de impulsionar o capitalismo de qualquer maneira, sem

levar em consideração o custo ambiental e humano. Na mesma medida em que propugna pela vigência irrestrita das normas de concorrência e de competição em todas as esferas da vida social, tem também, necessariamente, de passar a exigir um reforço da segurança que procura repor a ordem no sistema social realmente existente. Tem-se assim, portanto, uma complementariedade institucional que precisa ser mais bem compreendida. “A razão política neoliberal, concentrando a realidade do poder nas mãos dos atores econômicos mais fortes em detrimento da massa dos cidadãos, leva insegurança à população, desativa a democracia e fragmenta a sociedade” (DARDOT e LAVAL, 2016).

A lógica do neoliberalismo é, pois, “unificante e globalitária”. Mesmo que não impeça a subida ao topo do poder um partido socialdemocrata, é capaz de inviabilizar as políticas públicas defendidas, substituindo essas políticas por uma adequação dos interesses das classes contrárias que são formadas por trabalhadores e por capitalistas. Dardot e Laval (2016), não preceituam que deva haver um regime de partido único, mas prefere que os governos atuem segundo uma “razão política única”.

Estados que pregam e se valem da governança neoliberal terminam por nutrir o ressentimento e a frustração na sociedade exaltando, da mesma maneira, o individualismo possessivo típico da sociedade moderna. Essa governança luta para fracionar a sociedade e criar pessoas bem adequadas à prosperidade da relação de capital, à totalidade posta pelo capital. Porém, nesse impulso, não deixa de criar uma monstruosidade política que pode acabar enfraquecendo e corrompendo a própria sociedade. É bem evidente que o neoliberalismo cria as condições para a emergência da xenofobia, do nacionalismo e do fascismo (PRADO, 2016).

A conservação e o prosseguimento do capitalismo são a maior bandeira do neoliberalismo. Ele não se detém por nenhuma dificuldade que apareça, interna ou externamente, mesmo que haja um fracasso. E, como contrapartida, o neoliberalismo utiliza esse fracasso para se desenvolver mais profundamente no meio social. Através dessa perversão racional, opera sempre para retomar e reforçar mais e mais as políticas de liberalização e de segurança pública que privilegia. De acordo com Dardot e Laval (2016), as crises que surgem no curso de seu desenvolvimento, longe de serem um freio, tornam-se um meio para que venham impor mais fortemente o seu modo de governar. Em consequência, dizem: “o neoliberalismo não cessa, por meio da insegurança e destruição que engendra, de se autoalimentar e se auto reforçar”.

O neoliberalismo sempre teve, tem e terá como inimigo a democracia. Seu planejamento não é eliminá-la, mas enfraquecê-la a ponto de que os governantes tenham que seguir algumas regras pétreas impostas por essa doutrina, suplantando a soberania popular, mesmo que o

governante tenha sido eleito de maneira hegemônica. O maior exemplo é o conhecido “superávit fiscal” que amordaça o gasto público para obter saldos e, assim, poder pagar juros ao capital financeiro. Ele se tornou uma prática política do capitalismo que está consolidado de maneira global numa alta socialização do capital, que estabelece uma estrutura econômica em que o capital útil fica bem subordinado ao capital financeiro.

A esquerda dita governante tem muita responsabilidade pela radicalização neoliberal. Ela não é, como quer fazer crer, uma vítima inocente dos malvados mercados financeiros ou da abominável doutrina ultraliberal anglo-saxônica. Ela produziu a sua própria sabotagem intelectual e política ao invés de resistir ao poder da direita neoliberal. (...) Sem o concurso da “socialdemocracia” europeia, as políticas de austeridade não teriam sido impostas na Europa com tanta facilidade. Ao invés de se constituir como força contrária, aliou-se efetivamente à direita nesse terreno. A esquerda governante deixou assim de ser aquela força em prol da justiça social que luta pela igualdade civil, política e econômica e que tem por alçada a luta de classes. A extrema direita pode assim colher frutos no terreno do operariado esforçando-se por instrumentalizar a cólera social de uma fração do eleitorado popular para dirigi-la contra os imigrantes e contra o “sistema” que supostamente os favorece (DARDOT e LAVAL, 2016, p. 6).

Depreende-se, então, que a esquerda está em crise. E isso se deve à maneira reativa que se coloca perante os avanços neoliberais. É exatamente isso que o neoliberalismo pretende: uma postura meramente adaptativa que, quando muito, conteste apenas de maneira parcial as imposições das normas e das concorrências institucionais que produz e nutre sem cessar. O neoliberalismo, para que essa situação seja superada, sugere que a esquerda deva tomar a iniciativa, contrapondo diretamente essa racionalidade como forma de vida. Esse fenômeno aconteceu nos governos do Partido dos Trabalhadores.

Com todo esse cenário ocorrendo no mundo no início do século XXI, mais exatamente no dia 22 de junho de 2002, Lula leu uma carta intitulada *Carta ao povo brasileiro*, ao qual ele inicia afirmando que o povo quer mudança para ser um país desenvolvido, com crescimento econômico e social. Continua com uma crítica ao governo de Fernando Henrique Cardoso que, com um populismo cambial, manteve artificialmente valorizada a moeda. E, posteriormente, uma vulnerável âncora fiscal que mantinha os juros altos e que deixava o país sujeito a um ataque especulativo de proporções inéditas. Aliada ainda a uma política neoliberal, em que empresas estatais foram privatizadas sem o menor critério, arrecadaram um valor menor do que essas empresas valiam, criando, assim, um superávit momentâneo. Lula afirmou que essas medidas não fizeram o país crescer, mas fizeram com que o povo entendesse que esse modelo havia se esgotado.

Ainda afirmou que, apesar desses problemas gerados pelo governo de FHC, o povo não estava desanimado; pelo contrário, estava desejoso de um projeto novo que fizesse o país voltar

a crescer, gerar empregos, reduzir a criminalidade e resgatar a soberania e a respeitabilidade brasileira no cenário mundial. Falou em abrir o caminho para combinar incremento da atividade econômica com políticas sociais consistentes e criativas, com reformas estruturais para democratizarem e modernizarem o país com justiça, eficiência e competitividade no mercado internacional.

Lula também colocou a necessidade de reformas, como a tributária, agrária, previdenciária, trabalhista e de programas prioritários contra fome e a insegurança pública. Acrescentou que para superar o modelo existente seria necessário tempo e uma lúcida e criteriosa transição entre o que havia e o que a sociedade reivindicava. E tudo seria fruto de amplas negociações nacionais que conduziriam a um novo contrato social para assegurar um crescimento com estabilidade.

Havia uma grande preocupação com o mercado financeiro, em que as turbulências eram justificadas devido a fragilidade do modelo vigente à época que reconhecia que existiam manobras especulativas. Mas colocou que a preocupação do mercado financeiro, com o mau desempenho da economia e sua fragilidade, suscitava temores de que a capacidade do país em administrar as suas dívidas internas e externas não fosse possível e culpou FHC pelo endividamento público que preocupava os investidores.

Nessa carta foi explicitada a preocupação com a política externa brasileira. Lula disse haver a necessidade de reorientá-la para enfrentar e vencer o desafio de promover os interesses comerciais do Brasil à época. Isso porque existia a necessidade de remover obstáculos comerciais impostos pelos países mais ricos às nações em desenvolvimento.

Havia um comprometimento de reduzir, de forma sustentada, a taxa de juros. Isso recuperaria a capacidade de investimento público, tão necessário para o crescimento econômico, e ajudaria a recuperar a liberdade de uma política econômica que seria orientada para o desenvolvimento sustentável. Reafirmou o controle da inflação com crescimento, geração de empregos e distribuição de renda. Terminou a carta afirmando que o crescimento era o único remédio para a crise que o país passava e que manteria o superávit primário para não aumentar a dívida interna. Nessa carta Lula se comprometeu com valores, estratégias, intenções, diálogo, acordos e deu indícios que seria diferente.

Mas a política é arte do possível, e o que foi possível? Essa reflexão será iniciada com a análise dos valores da taxa Selic. Esta taxa é um sistema administrado pelo Banco Central em que são negociados títulos públicos federais. A taxa média registrada nas operações feitas diariamente nesse sistema é o valor utilizado para definir a taxa Selic. Selic é o acrônimo de Sistema Especial de Liquidação e Custódia e traduz os juros básicos da economia brasileira e

influencia todas as taxas de juros do país, tanto as taxas que os bancos cobram para emprestar dinheiro, quanto as taxas que um investidor recebe ao realizar em uma aplicação financeira.

A Selic é um dos componentes centrais da política monetária brasileira que está baseada em metas de inflação. O país estabelece o compromisso de manter a inflação em patamares fixados periodicamente pelo Conselho Monetário Nacional (CMN). Nos governos Lula o conselho tinha em sua composição o ministro da Fazenda como presidente, o ministro do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão e o presidente do Banco Central. O objetivo desses 3 membros estratégicos do governo era assegurar a estabilidade da economia evitando, assim, descontroles de preços que pudessem ocorrer no país.

Durante os dois governos Lula os valores da taxa Selic estiveram altos. No início com o valor máximo de 26,5% e com diminuições desses valores chegando, em agosto de 2004, em 16%. Essa alta da taxa Selic manteve-se até agosto de 2005 com o valor de 19,75%. Esse valor continuou diminuindo até março de 2008 atingindo 11,25%. A partir desse momento essa taxa passou a sofrer aumentos até dezembro de 2008 com seu valor em 13,75%. Em janeiro de 2009 passou a diminuir, atingindo em março de 2010 o valor de 8,75%. Nesse momento houve aumentos e o último valor da taxa Selic do governo Lula foi de 10,75%.

Portanto, em relação aos juros no início o governo Lula, a taxa Selic manteve-se em alta, tomando por base o último valor da taxa Selic do governo FHC de 25%. O primeiro valor da taxa Selic do governo Lula foi aumentado até 25,5%. Se forem consideradas a média dos valores da taxa Selic dos governos de FHC e dos governos Lula, os seguintes valores serão encontrados: FHC – 17,16%; Lula – 15,52%. Apesar de constatar que a média durante os governos de Lula é menor que a média dos governos FHC, essa diferença de 1,64 não é propriamente muito menor; ou seja, a taxa Selic não foi menor nos governos Lula. Com esses dados, fica claro que durante os governos Lula o sistema financeiro atingiu lucros recordes. Lula também sabia que para lograr êxito nesse projeto desenvolvimentista necessitava de investimentos, em especial na educação, e aumentar a capacidade de acesso à tecnologia pela população.

Como vinha ocorrendo desde a década de 1980, a desindustrialização foi cada vez mais acelerada nos governos de Fernando Henrique Cardoso, Lula e Dilma. Como causas principais pode-se listar a política de juros altos durante o governo FHC, que dificultou o empresariado brasileiro de arrecadar dinheiro para evolução e ampliação; e somado a uma competição com o mercado externo, em especial os produtos chineses que chegavam ao Brasil com preços menores, nem sempre com qualidade, mas com uma aceitação do mercado consumidor do Brasil muito grande. Com essa realidade, os empresários brasileiros passaram a vender suas

empresas e indústrias e migraram para o rentismo, no qual não há a necessidade produzir nada para ganhar dinheiro.

O mundo estava em crise em 2008. Foi a primeira crise do capitalismo globalizado. Foram três décadas de avanço neoliberal com os quatro pilares de axioma único, a saber: equilíbrio de poder nos Estados Unidos, sistema financeiro internacional fundado nos derivativos, Estado mínimo e mercados desregulados, como os Estados Unidos e Brasil. No Brasil, devido a uma supervalorização das *commodities*, o governo conseguiu arrecadar muito mais dinheiro. Com isso, pagou a dívida externa, criou reservas em dólares para resolver sobressaltos na economia, aplicou e desenvolveu políticas públicas sociais de todas as áreas e investiu ainda mais em educação.

Quando a Presidenta Dilma assumiu, apesar de concordar com o desenvolvimentismo, não teve êxito em atender a demanda da macroeconomia estruturalista do desenvolvimento, que segundo Bresser-Pereira e Gala:

[...]parte do pressuposto keynesiano de que os principais estrangulamentos ao crescimento e ao pleno emprego estão do lado da demanda. O lado da oferta é naturalmente também fundamental - principalmente a educação, o progresso técnico, uma boa infraestrutura - mas o problema fundamental está em aproveitar os recursos disponíveis através de investimentos que também aumentam a capacidade de oferta do país. (PEREIRA e GALA, 2010, p. 5)

Duas características que estão se conformando como tendências estruturais e que limitam as oportunidades de investimento são: uma tendência de a taxa de salários crescer menos do que produtividade, a tendência de sobrevalorização cíclica da taxa de câmbio e, no Brasil, uma taxa de juros elevada. Com esse quadro, em agosto de 2011, o Banco Central, com a alegação de que a grave crise do Euro estava fazendo com que a economia brasileira ficasse mais lenta, reduziu a taxa de juros causando enormes protestos dos emissários da ortodoxia liberal. Isso gerou prenúncios de alta na inflação do país. Esses protestos eram motivados pelo prejuízo que os bancos passaram a ter; ou melhor, deixaram de obter lucro. Essa política, com o tempo, mostrou-se correta e o governo continuou a controlar a entrada de capitais, com taxa de prazos (fixados em 720 dias e depois 1080 dias), elevação de impostos, além de eliminar o piso de juros reais para as cadernetas de poupança (BRESSER-PEREIRA, 2013).

O que ficou conhecido como o maior erro de Dilma foi cortar os investimentos públicos e oferecer desonerações tributárias e subsídios ao setor privado. Isso ajudou a aumentar a lucratividade dos empresários, incluindo o controle de tarifas energéticas e crédito a juros mais baixos. Os investimentos públicos no período desse primeiro governo Dilma continuaram nos mesmos patamares do governo anterior. Isso se deu apenas em razão de uma manobra do governo que passou a considerar os investimentos do Programa Minha Casa, Minha Vida

(focado em famílias com renda até R\$ 1.800,00) como investimento do governo. Foi alegado que nesse segmento o governo subsidiaria quase toda a obra; sendo praticamente equivalente à contratação de uma obra pública (DWECK e TEIXEIRA, 2017).

Dessa maneira acreditava-se que o setor privado fosse fazer os investimentos em um período. Mas com a previsão de demanda de consumo baixa, além da desvalorização do Real, essas escolhas tiveram um impacto negativo sobre as receitas do governo e dificultaram a estabilização da dívida pública. Como consequência, perdeu o apoio dos industriais. Entretanto, devido à grande importância do bloco rentista, passou a atrair muitos investidores, o que levou o governo a ter uma resposta defensiva. Como colocado por André Singer (2015): “o governo ficou na defensiva, até que assinou a rendição completa no final de 2014”. Com essa rendição e o isolamento da presidenta, o governo iniciou a elevação de juros e o corte no gasto público. Como consequência do crescimento da falta de apoio, o governo Dilma enfrentou setores da oposição fortemente entrenchados no Congresso Nacional, inclusive, e, de outro, da grande imprensa, que atuou como permanente caixa de ressonância e amplificação das dificuldades reais que o governo vinha enfrentando.

Esse enfrentamento iniciou um retrocesso tão grande que chegou aos números do apoio que Lula tinha no início do seu primeiro governo. A presidenta substituiu Guido Mantega por Joaquim Levy em 27 de novembro de 2014. Ato este considerado por muitos um estelionato eleitoral, pois a presidenta Dilma havia sido reeleita há um mês. Em sua posse, Joaquim Levy assumiu com a pretensão de impor metas de superávit primário, não descartando, em momento algum, cortes no orçamento. Ele também pediu apoio da iniciativa privada, como já dito acima, completando a rendição.

Segundo as palavras do liberal Edmar Bacha, em entrevista de 2015 ao jornal Valor Econômico: “Fora o Meirelles, é difícil encontrar alguém mais ortodoxo do que o Joaquim (Levy) no Brasil”. Levy adotou medidas ortodoxas como redução de 58 bilhões de Reais nos gastos com o PAC – Plano de Aceleração do Crescimento; fez economia através de alteração das regras para recebimento do seguro-desemprego, abono salarial e auxílio-doença; aumentou as alíquotas de PIS/COFINS e da Cide sobre os combustíveis; reduziu a desoneração da folha de pagamento e acabou com os descontos de IPI para veículos, entre outras medidas (CARVALHO, 2018). Verifica-se que parte dessas medidas estavam prejudicando os trabalhadores e consumidores e parte delas estavam auxiliando os empresários; ou seja, perda de direitos e vantagens e aumento do lucro de empresários.

Singer (2015) e Carneiro (2017) discordam dessa tese e apontam para uma “greve de investimento”, em que o empresariado nacional não teria investido por não ter os mesmos objetivos do governo ou por questões políticas. Cabe lembrar que o empresariado brasileiro, desde há muito tempo, como já vistos nos governos de FHC, sempre defendeu o crédito e subsídios apenas para seus próprios empreendimentos. A justificativa dada foi o desenvolvimento nacional. Não bastasse esse vício empresarial em relação ao dinheiro público e todas as outras benesses que estavam acostumados a conquistar, uma tendência mundial estava ocorrendo: a financeirização do setor produtivo adotada pelas empresas brasileiras com um discurso do mercado financeiro. Essa ação foi validada por alguns economistas que se sentiram impelidos a concordar para manterem-se confortáveis; “mirar na teoria que será validada pelo mercado e por seus pares, em vez daquela que melhor explica a realidade” (CARVALHO, 2018, p. 152).

Como visto, os investimentos em educação nos governos Lula e Dilma foram os maiores já vistos na história da educação brasileira (MENDES, 2015). E dentro desse projeto foi criado um programa e incrementado por outro programa já existente que foram essenciais para inclusão das classes menos abastadas nas IES privadas; foram eles: PROUNI – Programa Universidade para Todos e FIES – Fundo de Financiamento Estudantil. O PROUNI é um programa que permite ao aluno, que não tem condições de pagar uma universidade privada e que também não foi selecionado por uma universidade pública, receba uma bolsa que é concedida pela IES privada, mediante renúncia fiscal federal. O FIES é um programa de financiamento para o aluno para ingressar em uma IES da área privada, em que as mensalidades seriam pagas pelo governo federal. O aluno assina um contrato com o governo federal e se compromete a fazer o pagamento desse empréstimo a partir de 18 meses após a conclusão de seu curso.

Esse desenvolvimentismo dos governos Lula e Dilma, por ter sido democrático e preocupado com o social, foi repellido pela direita brasileira, pelos detentores do capital rentista e financeiro, pela classe média temerosa devido ao aparecimento de uma “nova classe média” vinda de uma classe baixa que passava a consumir coisas e desfrutar de prazeres nunca experimentados. Essa direita tentou cooptar essa nova classe média, mas não conseguiu. Então, tentou destruir a reputação dos membros do governo federal, como visto na segunda crise do Mensalão, que foi a julgamento no STF – Supremo Tribunal Federal. Essa passou a ser uma motivação da direita que não conseguia vencer a eleição nas urnas e em um processo contínuo que causou o impedimento da Presidenta Dilma. O uso da pauta moral, na qual a corrupção é a bandeira contumaz dos conservadores é uma estratégia recorrente da elite brasileira.

As políticas públicas de educação, aplicadas durante os governos de Lula e de Dilma, tornaram-se uma das principais metas dos planos de governo das suas presidências. Essas não foram as únicas metas desses governos, mas a sua importância foi altamente relevante. E dentre elas, as políticas públicas de educação foram um expoente muito grande durante esses governos. Sendo assim, durante os governos de Lula e Dilma houve um investimento em educação consideravelmente substancial. Essas ações deveriam ter sido realizadas pelos governos anteriores. Mas essas realizações apenas garantiram o que está previsto no artigo 6º da Constituição Federal de 1988, a saber:

Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição. (BRASIL, 1988)

Apesar dos investimentos em educação nos governos Lula e Dilma terem sido maiores em relação aos governos anteriores, a lembrar, são considerados apenas os governos após a Constituição Federal de 1988, pois o artigo 6º citado acima se refere à essa constituição, não se pode afirmar que foram os investimentos necessários para a solução da educação brasileira. Esses investimentos, como qualquer investimento em educação, foram importantes e tentaram atingir o máximo de setores educacionais como infraestrutura, capacitação, qualidade, formação, salários, auxílios, bolsas de pesquisa e até financiamento público para a educação privada; mas não foram em quantidade suficiente e, em alguns casos, mal aplicados. Nota-se que durante os governos de Lula e Dilma houve ações neoliberais em algumas políticas públicas e sociais. No caso da educação, houve uma opção de investimento público na educação superior privada. Isso se deu através de financiamento para que os alunos ingressem nessas instituições de ensino superior privadas, com o compromisso de pagamento após sua formação. Ações essas que seguem também modelos neoliberais.

3.5 REFORMAS DO ENSINO SUPERIOR DOS GOVERNOS LUIZ IGNÁCIO LULA DA SILVA E DILMA ROUSSEFF

Em 2003, já no primeiro ano de governo Lula, o governo reeditou o Exame Nacional de Cursos (ENC), mais conhecido como provão e criou também a CEA – Comissão Especial de Avaliação, responsável pela elaboração de uma proposta para o SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. O SINAES, segundo Sobrinho (2012, p. 11), é baseado em uma concepção de avaliação e de educação global e integradora, com a proposta de integração de vários instrumentos e em diferentes momentos de aplicação. Para ser implementado o

SINAES foi pensado em um ciclo de três anos em que a avaliação de alunos, cursos e instituições de ensino eram avaliados por três meios: o ENADE – Exame Nacional do Desempenho de Estudantes, a AVALIES – Avaliação das Instituições de Ensino Superior e a ACG – Avaliação dos Cursos de Graduação.

Apesar de ter sido criado para substituir o ENC como forma de avaliação dos alunos, o ENADE, em seu propósito original, tinha a ideia de não permitir o ranqueamento dos egressos. Seu objetivo era de identificar as competências e as habilidades dos universitários, curso a curso, em um ciclo de três anos de estudos. Os alunos seriam avaliados no final do primeiro ano e na conclusão do curso, algo que foi abandonado posteriormente. Ainda no primeiro mandato do Presidente Lula foi lançado o Decreto 5.205/2004 que regulamentou a captação de recursos externos para o financiamento das atividades acadêmicas com parcerias entre as universidades federais e fundações de direito privado. A lei 10.973/2004, conhecida como a Lei de Inovação Tecnológica, e em seu artigo primeiro traz: “Esta lei estabelece medidas de incentivo à inovação e à pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo, com vistas à capacitação e ao alcance da autonomia tecnológica e ao desenvolvimento industrial do País, nos termos dos artigos 218 e 219 da Constituição”. Essa lei, se analisada a fundo, é uma maneira de privatização da pesquisa, pois ela repassava verbas para as ICT – Instituição Científica e Tecnológica, sem a necessidade de autorização de qualquer outro órgão do governo e sem a necessidade de prestar contas das verbas utilizadas nesses projetos.

Em 2003, na cidade de São Paulo, foi realizada a IV CONED – Conferência de Educação. No ano seguinte, na cidade de Recife, a V CONED e em 2008 foi realizada a I CONEB – Conferência Nacional de Educação Básica. Todas essas conferências serviram de base para a realização, em 2010, da I CONAE – Conferência Nacional de Educação, realizada na cidade de Brasília, com preocupação e debates em todas as modalidades de educação, Fundamental, Básica e Superior. Os debates dessa conferência orientaram o projeto de lei que, mais tarde, se transformou na Lei do PNE – Plano Nacional de Educação.

No primeiro mandato de Lula foi criado o Projeto de Lei 3.627/2004. Ele instituiu o Sistema Especial de Reserva de Vagas para estudantes egressos de escolas públicas, especialmente negros e indígenas, nas instituições públicas federais de educação superior, além de dar outras providências. Ficou conhecido como Projeto de Lei de Cotas. Houve projetos e decretos sobre a reformulação da educação profissional e tecnológica. Dentre esses projetos a política de educação superior à distância é um dos mais importantes projetos: a Lei 11.096/2005 deu isenção fiscal para instituições privadas de educação superior em troca de vagas para alunos de baixa renda (Programa Universidade Para Todos – PROUNI).

O PROUNI destinou-se a concessão de bolsas de estudo integrais e parciais nos valores de 50% e 25% para ingressantes em cursos de graduação e sequenciais de formação específica em instituições privadas de Ensino Superior, fossem elas com ou sem fins lucrativos. Alunos provenientes da rede pública de ensino ou bolsistas integrais da rede particular com renda familiar de, no máximo, três salários-mínimos, com a seleção realizada através das notas obtidas no ENEM teriam o direito ao PROUNI. A lei oferecia às Instituições de Ensino Superior que aderissem ao programa descrito no artigo 8, da Lei nº 11.096/2005: “a instituição que aderir ao PROUNI ficará isenta dos seguintes impostos e contribuições no período de vigência do termo de adesão: I - Imposto de Renda das Pessoas Jurídicas; II - Contribuição Social sobre o Lucro Líquido; III - Contribuição Social para Financiamento da Seguridade Social; e IV - Contribuição para o Programa de Integração Social.” (BRASIL, 2005).

O PROUNI foi duramente criticado com alegações que estavam privilegiando todas as instituições de ensino privadas no país por financiarem, através da isenção de alguns impostos, em muitas instituições de qualidade de ensino, no mínimo, questionável, as mensalidades dos alunos com uma redução de custo em torno de 15%. Antes do PROUNI, em 2004, havia 2.985.405 matrículas em IES privadas no país e nenhum aluno com bolsa do programa. Em 2010, depois da criação do programa, eram 3.987.424 matrículas, sendo que 473.000 de matrículas eram do PROUNI. O PROUNI veio atender à demanda excessiva de vagas ociosas nas IES privadas, fruto do relaxamento das regras durante os governos de FHC (ALMEIDA, 2012 apud PACHECO, 2019).

Ainda no primeiro mandato do governo Lula, revogou-se o Decreto 2.208/1997. Ficou, então, reestabelecido, conforme artigo 36 da LDB, a possibilidade de integração curricular dos Ensinos Médio e Técnico. O governo emitiu o Decreto 5.154/2004 para substituição desse. Ele foi regulamentado pelo Conselho Nacional de Educação nos artigos 36 e 39 a 41 da LDB. O governo poderia ter editado uma lei que regulamentasse a educação profissional, mas não o fez por ter a consciência que não venceria esse debate com as forças conservadoras que debateriam contra (FRIGOTTO, 2005).

O PROEP – Programa de Melhoria e Expansão da Educação Profissional, teve seu início em 1997, ainda no governo FHC, por uma iniciativa dos ministérios da Educação e do Trabalho e Emprego para desenvolver ações de integração de educação e trabalho e ciência e tecnologia. Em 24 de setembro de 1997 o governo de FHC assinou um "Acordo de Empréstimo e o Contrato nº 1052" com o Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID, no valor de 250 milhões de dólares. Foram enviados 125 milhões de Dólares para o MEC e 125 milhões para o Fundo de Amparo ao Trabalhador – FAT. Mas no início do governo Lula esse acordo foi desativado,

causando um prejuízo de 94 milhões, devido a juros pela permanência dos recursos disponibilizados pelo BID, que foram devolvidos em 2004 (WIKIPEDIA, 2010).

No discurso de posse do seu segundo mandato, Lula lembrou que durante a campanha usou a seguinte frase: “desenvolvimento com distribuição de renda e educação de qualidade”. (AGÊNCIA SENADO, 2007).

Em termos de educação superior, o objetivo do programa era o acesso mais amplo a uma universidade reformada, expandida e de qualidade. Como metas para ampliar esse número de vagas no Ensino Superior com qualidade cita-se: continuidade do PROUNI, ampliação das vagas nas Universidades Federais existentes, criação de novas Universidades Federais e o REUNI – Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais.

O Programa REUNI foi criado pelo Decreto 6.096/2007 e teve como intenção melhorar a logística das universidades federais para uma expansão física, acadêmica e pedagógica. Foram tomadas ações para ofertar um maior número de vagas nos cursos de graduação, ampliar a oferta para os cursos noturnos, combater de forma enérgica a evasão e promover inovações pedagógicas.

Uma das inovações do REUNI foi o modelo de gestão, uma política para atingir metas com foco na eficiência e um controle de resultados. Os recursos financeiros para implantação e manutenção do programa, parte importante de qualquer ação de política pública, foram previstos no artigo 3º e foram liberados durante a vigência do plano. Era permitido com esses recursos: construção e readequação de infraestrutura e equipamentos necessários à realização dos objetivos do Programa; compra de bens e serviços necessários ao funcionamento dos novos regimes acadêmicos; despesas de custeio e pessoal associadas à expansão das atividades decorrentes do plano de reestruturação. Segundo Araújo e Pinheiro:

[...]o REUNI foi uma tentativa de dar resposta à crise do ensino superior, por meio de novos arranjos organizacionais e novos mecanismos de gestão, na busca da eficiência no gasto público, mediante contratos por resultados firmados com as Universidades Federais. Essa foi a aposta do governo para resolver os problemas de expansão em curto prazo. (ARAÚJO e PINHEIRO, 2010, p. 1)

Medeiros (2012) afirma que a crítica do movimento docente levantou a hipótese de que: “[...] é um programa que desrespeita a autonomia universitária, que poderá causar consequências para o trabalho docente”.

A bem da verdade, o que houve foi crítica de um segmento do movimento docente. E o que não houve foi desrespeito à autonomia universitária, posto que o REUNI foi criado por meio de um Decreto, a ser discutido de dentro para fora, autonomamente, em cada Universidade. O REUNI

propunha a destinação de verbas – por adesão de cada instituição, caso assim o aprovasse – baseada na aceitação de dois princípios: primeiro a elevação da taxa de conclusão para 90%; e segundo, a elevação da razão aluno/professor para 18/1. O fato é que a adesão ao REUNI foi aprovada por ampla e democrática maioria em todas as Universidades existentes, dentro dos conselhos universitários, que são as instâncias máximas de decisão em uma universidade, apesar da oposição à sua implantação ter sido insuflada, sem sucesso, exatamente por aquele segmento, fortemente minoritário entre os docentes, e com o apoio de parte, também minoritária, do movimento estudantil, que tentou invadir órgãos deliberativos para impedir, de forma truculenta, a aprovação do REUNI.

Em 29 de dezembro de 2008, através da Lei 11.892, foi instituído a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. E para isso foram criados os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Essa lei concedeu aos antigos CEFET's (Centro Federal de Educação Tecnológica), o *status* de Instituições de Ensino Superior, com foco em ensino, pesquisa e extensão e a prioridade de que 50% das vagas fossem oferecidas nos cursos técnicos.

O governo Lula recebeu um país com 140 unidades de Escolas Técnicas Federais, criadas de 1909 a 2002 e, no final de seu segundo mandato, já havia entregado ao país mais 214 *campi* de escolas de Ensino Técnico, perfazendo 354 *campi* no total. O investimento iniciou em 2003 com 2,2 bilhões de Reais. Em 2009 foi de 5,4 bilhões e 2010, último ano do governo Lula, foram investidos 5,3 bilhões de reais (GOUVEIA, 2016).

A expansão das universidades públicas nos dois mandatos do governo Lula teve um crescimento no interior do país muito grande. Em 2003 quando assumiu o governo, havia 114 municípios no país que eram atendidos por algum campus de uma universidade federal. Em dezembro de 2011, no governo de Dilma Rousseff, mas ainda como reflexo das políticas dos dois governos Lula, eram 237 municípios. Isso foi possível devido a criação de 14 universidades federais e mais de 100 *campi* novos (CHACÓN e CALDERÓN, 2014).

O governo Dilma Rousseff manteve as diretrizes básicas dos governos anteriores de Lula. Seu governo teve como importante marco para a educação no Brasil a homologação do Plano Nacional de Educação – PNE, baseado no documento final da CONAE 2010, debatido intensamente no congresso nacional e transformado na Lei 13.005 de 25 de junho de 2014. Com grandes avanços foi um documento comemorado com suas 20 metas e respectivas estratégias, mas que manteve a expansão da oferta educacional, através das PPP – Parcerias Público Privadas na educação. Dessa maneira, não conseguiu livrar os investimentos públicos em

educação das empresas que investiam em educação através das ações na Bolsa de Valores. Na meta 12 foi incluído o REUNI com a pretensão de uma elevação da taxa de matrículas de 33%. Assim, deixou de ser um programa de governo que atendesse a interesses políticos e econômicos de um governo para ser uma política de Estado que atendesse aos interesses políticos e econômicos de uma Nação.

Ainda no seu governo foi realizada a II CONAE – Conferência Nacional de Educação, mais conhecida como a CONAE 2014, realizada no mês de novembro na cidade de Brasília.

4 O FINANCIAMENTO DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR DA ÁREA PRIVADA NOS GOVERNOS FERNANDO HENRIQUE CARDOSO

4.1 PROTO-HISTÓRIA DO FIES – FUNDO DE FINANCIAMENTO AO ESTUDANTE DO ENSINO SUPERIOR: O CRÉDITO EDUCATIVO

Antes mesmo do golpe de 1964 foram criadas entidades empresariais para combater o comunismo e o estilo populista de Juscelino Kubitschek. A primeira organização empresarial criada, apenas para fins políticos, foi o IBAD – Instituto Brasileiro de Ação Democrática. O IBAD foi dissolvido pela justiça em dezembro de 1963. Em 29 de novembro de 1961 foi criado o IPES – Instituto de Estudos Políticos e Sociais, por um grupo de empresários do Rio de Janeiro e de São Paulo que estavam ligados a empresas multinacionais e a ESG – Escola Superior de Guerra, através dos Generais Heitor de Almeida Herrera e Golbery do Couto e Silva. Este último foi o mentor da política de interdependência na ESG. Em 1961 transferiu-se para a reserva e em 1962 assumiu a condução do IPES.

A ideologia social e político-militar do IPES trabalhava com a doutrinação em várias frentes: como a utilização dos meios de comunicação como rádio, televisão, filmes e cartuns para promover uma guerra psicológica. Na articulação com o IPES estavam a imprensa, entidades sindicais das indústrias, de representação feminina, ações no meio estudantil, com os trabalhadores da indústria, os camponeses, partidos políticos e no Congresso Nacional. A intenção era desmobilizar as ações das organizações que estavam em defesa dos interesses do povo brasileiro. O funcionamento do IPES ocorreu até 1971, quando houve uma autodissolução.

O governo militar baixou, em 24 de janeiro de 1967, uma constituição muito danosa para a educação com a mudança da sua desvinculação orçamentária. A obrigação da União de fixar um percentual do orçamento para a educação já existia nas Cartas Magnas de 1934 e 1946. Elas preconizavam que a União, os Estados e os municípios eram obrigados a destinar um

percentual mínimo de recursos para a educação. Em 1934 eram 10% para a União e 20% para estados e municípios, em 1946 o orçamento era de 12% para a União e 20% para estados e municípios; em 1969 a Emenda Constitucional nº 1, que ficou conhecida como a Constituição de 1969, manteve os 20% apenas para os municípios.

A não obrigatoriedade de investimentos em educação por parte do governo federal teve como consequência direta a diminuição progressiva de recursos a serem repassados para educação. Os valores de investimentos, em relação ao PIB, em 1970 foi de 7,60%; em 1975 foi de 4,31%; em 1978, houve uma recuperação aumentando para 5,20% (VIEIRA, 1983, p. 215).

A Constituição de 1967 foi claramente direcionada à iniciativa privada da educação, pois estipulou no artigo 168, em seu parágrafo 2º: “Respeitadas as disposições legais, o ensino é livre à iniciativa particular, a qual merecerá o amparo técnico e financeiro dos Poderes Públicos, inclusive bolsas de estudo”. Na Constituição de 1969 foi mantido o dispositivo, desta feita, no artigo 176 em seu parágrafo 2º.

O IPES também organizou em 1968 um Fórum que foi batizado de “A educação que nos convém”. Nesse evento foram postos, claramente, os aspectos que constituíam a visão pedagógica que era de interesse do regime militar. O IPES, através desse fórum, pressionou o Estado para que as ações do governo fossem em favor dos interesses da entidade. Com o Decreto nº 464 de 11 de fevereiro de 1969, no seu artigo 2º:

Será negada autorização para funcionamento de universidade instituída diretamente ou estabelecimento isolado de ensino superior quando, satisfeitos embora os mínimos requisitos prefixados a sua criação não correspondam às exigências do mercado de trabalho, em confronto com as necessidades do desenvolvimento nacional ou regional. (BRASIL, 1969)

Esta era uma das recomendações de interesse do IPES e elas foram discutidas e aceitas no Fórum “A educação que nos convém” (SAVIANI, 2008).

O Decreto 5.692 de 11 de agosto de 1971 completou os interesses do IPES com a unificação de primário e ginásio em um primeiro grau de 8 anos e instituiu a profissionalização universal e compulsória no ensino de 2º grau. A intenção foi de gerar mão de obra qualificada de acordo com os interesses do mercado.

Como já foi visto nesta tese, o interesse de empresas privadas de educação em dominar a modalidade de Ensino Superior no país era enorme. E ela também era motivada e articulada com esses organismos mencionados acima para que a educação pública respondesse aos interesses e necessidades do mercado. Havia uma facilitação da privatização do ensino para que a mercantilização fosse maior e mais bem-aceita pela sociedade.

Após essas condições de favorecimento às entidades de iniciativa privada de educação, foi aprovado o PCE – Programa de Crédito Educativo, em 23 de agosto de 1975, pela Presidência da República, com base na Exposição de Motivos nº 393 de 18 de agosto de 1975 apresentada pelo Ministério de Educação e Cultura. A implantação do programa ocorreu apenas no primeiro semestre de 1976, e teve seu início nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste; no segundo semestre o programa passou a ser oferecido a todas as Instituições de Ensino Superior do país reconhecidas ou autorizadas.

O PCE tinha como primeira finalidade financiar o valor das anuidades, sendo que não podia exceder em mais de um ano, em caso de reprovação. A segunda finalidade era a manutenção do aluno, sendo proibido que o valor mensal fosse maior que o salário-mínimo do país. A carência era de 1 ano e o prazo para pagamento tinha o mesmo tempo de duração do curso. A taxa de juros era de 15% ao ano, sendo que 12% eram para remuneração dos agentes financeiros e apenas 3% eram destinados para constituir o fundo de risco. Não eram exigidas garantias reais ou pessoais para assinar o contrato.

Quando da oportunidade de sua criação, o PCE teve três problemas. O primeiro quando estabeleceu o prazo para pagamento tendo o mesmo tempo de duração do curso. Esse motivo foi uma restrição à procura pelo PCE. O segundo, quando fixou uma taxa de juros constante, o que tornou os subsídios uma função da taxa de inflação. O terceiro problema foi a falta de exigência de garantias reais, a concessão de empréstimos de acordo com a condição financeiras dos tomadores, e a não verificação do mercado de trabalho das várias carreiras que eram ofertadas pelo PCE. Estes foram fatores preponderantes em relação a inadimplência que atingiu 50% no início dos anos 1980.

Devido a esses problemas, o PCE deixou de ser um fundo rotatório de arrecadação para financiar os alunos futuros. Quanto aos empréstimos de manutenção, o número de beneficiários começou a diminuir em 1978, assim como o auxílio mensal dos estudantes, que passou a ser 1/6 do valor inicial. Segundo Souza e Faro (1982), o programa contribuía para a desigualdade de oportunidades no Ensino Superior, pois a qualidade de formação das instituições particulares pagas era inferior à qualidade de formação das instituições públicas gratuitas.

O manual do PCE (1976) demonstra que a primeira fase do programa funcionou com recursos da Caixa Econômica Federal, Banco do Brasil S.A. e bancos comerciais. Em 1983 teve alterada sua forma de custeio, ao qual os recursos foram providos pelo orçamento do Ministério da Educação e pelas loterias, previstas para aplicação do Fundo de Assistência Social (FAS), tendo a Caixa Econômica Federal como único Agente Financeiro. O índice de inadimplência nesse ano já atingia 83%.

O programa foi institucionalizado através da Lei 8.436 de 25 de junho de 1992 no governo do presidente Fernando Collor de Melo. A regulamentação e as diretrizes no governo Itamar Franco foram fixados através das Portarias nº 202, de 17 de fevereiro de 1993 e a portaria de nº 1.641 de 16 de novembro de 1994, ambas do Ministério da Educação e do Desporto, além da Circular nº 2.282 de 26 de fevereiro de 1993 do Banco Central do Brasil.

Com a inadimplência ainda em alta no governo de Itamar Franco, foi sancionada a Lei nº 9.288 de 01 de julho de 1996, que alterou dispositivos da Lei nº 8.436 de 25 de julho de 1992. Foram alterados os artigos 2º, 5º e 7º da lei anterior. No artigo 2º a menção que o empréstimo seria para estudantes comprovadamente carentes foi retirada, além da exigência de bom desempenho acadêmico; no artigo 5º foi alterado o caput retirando a referência a bancos conveniados para: “Os recursos do Programa de Crédito Educativo terão origem:”. Também foram retirados os incisos II, III e IV que citavam a destinação de compulsórios, a totalidade do resultado líquido de três edições extras de loterias administradas pela Caixa Econômica Federal e a reversão de financiamentos concedidos e outras origens. No artigo 7º foi alterado o caput que estipulava os juros anuais a um máximo de 6% para: “Os financiamentos serão concedidos mediante contrato de abertura de crédito, nas seguintes condições:”. O inciso IV foi vetado.

Ficou determinado que os contratos assinados até o primeiro semestre de 1993 (93/1), inclusive, seriam regidos pelas normas contratuais vigentes até a data da nova lei. Os contratos firmados a partir do segundo semestre de 1993 (93/2) seriam regidos pela Circular do Banco Central nº 2.282/93 e diretrizes decorrentes. Os contratos formalizados a partir do segundo semestre de 1996 (96/2) seriam regidos pela Lei nº 9.288 de 01 de julho de 1996.

O Programa de Crédito Educativo foi encerrado devido à grande inadimplência e pelo fato de não conseguir ser um fundo rotatório de arrecadação para financiar os alunos futuros. Em 27 de maio de 1999 foi editada a Medida Provisória 1.827, com força de lei, que criava o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior – FIES.

Com o intuito de eliminar os problemas com os remanescentes devedores do PCE, o governo federal editou, em 2 dezembro de 2003, no governo Lula, a medida provisória nº 141 que permitiu à Caixa Econômica Federal renegociar as dívidas do antigo CREDUC, criado por Fernando Collor de Melo em 25 de junho de 1992 através da Lei 8.436, extinto em maio de 1999, na gestão do Ministro Paulo Renato Souza. Conforme esta MP, a CEF poderia oferecer descontos de 20% a 70%, de acordo com os critérios de prazo de contrato, tempo de inadimplência, perfil do tomador de empréstimo, taxa de juro originalmente aplicada e valor da dívida (NEUTZLING, 2004).

4.2 A ORIGEM DO FIES – FUNDO DE FINANCIAMENTO AO ESTUDANTE DO ENSINO SUPERIOR

O FIES – Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior, como já dito anteriormente, foi criado em 27 de maio de 1999, quando editada a Medida Provisória 1.827 para substituir o PCE – Programa de Crédito Educativo, que estava em situação de insolvência.

À época da criação do FIES o Brasil tinha, segundo a Sinopse Estatística do Censo da Educação Superior do MEC, 1.097 Instituições de Ensino Superior, em que 192 eram públicas: sendo 60 federais, 72 estaduais e 60 municipais; e as instituições da área privada eram 905, em que 526 eram particulares e 379 Confessionais/Comunitárias/Filantrópicas. O número de matrículas, ainda segundo a Sinopse já citada, era de 2.369.945, sendo 832.022 em IES públicas, divididos em 442.562 nas federais, 302.380 nas estaduais e 87.080 nas municipais. As IES da área privada tinham um total de 1.537.923 de matrículas, sendo 651.362 nas faculdades e universidades particulares e 886.561 nas Confessionais / Comunitárias / Filantrópicas.

No ano de 1999 foram celebrados 63.104 contratos do FIES, que atingiram valores repassados de empréstimo na ordem de R\$ 865,4 milhões de Reais. Já no ano 2000, o número de contratos caiu para 33.839, reduzindo o valor repassado de dinheiro emprestado para R\$ 460,8 milhões de Reais. Em 2001 houve uma recuperação na quantidade de contratos que teve um aumento para 48.414. Com isso, o valor repassado de dinheiro emprestado foi de R\$ 611,3 milhões de Reais; e no último ano do governo FHC, em 2001, a quantidade de contratos chegou a 65.921. Essa foi uma quantidade discretamente maior à quantidade de contratos que foi celebrada no primeiro ano de vigência do FIES, sendo o valor repassado de R\$ 874,1 milhões de Reais. (SENADO, 2010)

Do ano de 1999 para 2000 a queda dos contratos foi de 46,37% e os valores tiveram uma queda de 46,75%; de 2000 para 2001 houve um aumento de 43,07% nos contratos e os valores aumentaram em 32,66%; de 2001 para 2002 houve mais um aumento de 36,16% nos contratos os valores aumentaram em 42,99%. Esses valores de contratos mostram que enquanto de 1999 para 2000 os percentuais de queda de quantidade de contratos e de valores repassados são equivalentes, já de 2000 para 2001 o percentual de repasse dos valores de contratos foi menor em 13,07%; ou seja, as IES da área privada cobraram menos do governo. No entanto, de 2001 para 2002 a diferença de percentual entre os aumentos de contratos e valores repassados foi maior para as IES da área privada em 6,83%; ou seja, houve um aumento nas prestações das universidades, sendo cobrado um valor maior do governo. (SENADO, 2010)

Devido ao FIES ter sido criado a partir de uma medida provisória, em 12 de julho de 2001 foi sancionada a Lei 10.260, ao qual o FIES foi instituído.

4.3 A REFORMA DO ESTADO BRASILEIRO DO GOVERNO DE FERNANDO HENRIQUE CARDOSO E A UNIVERSIDADE

A reforma promovida no governo de FHC, como já visto anteriormente no capítulo 2 desta tese, teve como princípio um Estado menor e mais eficiente. Entretanto, isto provou ser, na realidade, um desmonte do Estado, com a venda de estatais que ajudaram na manutenção da soberania nacional e por preços muito abaixo do que essas empresas valiam.

Esse tipo de reforma passou a considerar os direitos sociais conquistados com muita dificuldade durante décadas (a saúde, a educação e a cultura), como serviços que seriam prestados por um mercado. Dessa maneira, a reforma encolheu o espaço público democrático dos direitos e ampliou o espaço privado, não só ali onde isso seria previsível - nas atividades ligadas à produção econômica -, mas também onde não é admissível - no campo dos direitos sociais conquistados (CHAUÍ, 1999).

A universidade ao deixar de ser um direito do cidadão e passar a ser um serviço, atribuiu à autonomia universitária um significado diferenciado, em que houve o aparecimento de termos como "qualidade universitária", "avaliação universitária" e "flexibilização da universidade".

A bem da verdade, no governo FHC, tentou-se descaracterizar as universidades públicas, que são parte da Administração Pública Federal – Administração Direta – como Autarquias, no vácuo da proposta de Reforma do Estado. A ideia era tentar transformar as Universidades em ‘Organizações Sociais’. Sairíamos do primeiro setor, que é o Estado, o segundo é o mercado, entrando para o terceiro setor, como Organizações Sociais (OSs), que são um tipo de Organizações Não Governamentais (ONGs). Aqui no Brasil, estas últimas têm dois formatos jurídicos, que são as Organizações Sociais (OSs) e as Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIPs). Houve, através de uma Emenda Constitucional, uma tentativa do governo FHC de transformar as Universidades em Organizações Sociais. Iríamos firmar contratos de gestão com o Governo Federal, que repassaria recursos e definiria metas; se cumpríssemos as metas, o Governo renovaria o contrato de gestão. Caso contrário, não receberíamos mais verbas, um dos objetivos do governo FHC. A proposta de ‘tornar mais eficientes’ as Universidades não era pois, o real objetivo. O fato é que essa iniciativa do governo FHC não vingou. Mencione-se ainda que essa proposta foi retomada como o Future-se, com a

diferença que as Universidades não seriam OSs, mas sim seriam administradas por OSs, contratos de gestão – privatização das Universidades, e perderíamos toda a autonomia.

Com a universidade sendo um serviço, a autonomia universitária ficou, em grande parte, restrita ao gerenciamento de receitas e despesas, a mesma lógica do REUNI. E isso seria estabelecido por um contrato de gestão celebrado entre o Estado e o prestador desse serviço, ao qual seriam estabelecidos metas e indicadores de performance e seriam decisivos para uma renovação de contrato. Outra característica dessa situação é a possibilidade de captar recursos para a universidade. Assim, a possibilidade poderia passar à obrigatoriedade de captação de recursos, pois a ideia de transformar a universidade de uma instituição de ensino para uma organização de ensino é a de que o Estado não investisse mais recursos, apenas administrasse os contratos de prestação de serviços.

Quando temos um Estado que pretende converter um direito em serviço, o termo flexibilização toma proporções indesejadas. Marilena Chauí comenta sobre flexibilização:

A "flexibilização" é o corolário da "autonomia". Na linguagem do Ministério da Educação, "flexibilizar" significa: 1) eliminar o regime único de trabalho, o concurso público e a dedicação exclusiva, substituindo-os por "contratos flexíveis", isto é, temporários e precários; 2) simplificar os processos de compras (as licitações), a gestão financeira e a prestação de contas (sobretudo para proteção das chamadas "outras fontes de financiamento", que não pretendem se ver publicamente expostas e controladas); 3) adaptar os currículos de graduação e pós-graduação às necessidades profissionais das diferentes regiões do país, isto é, às demandas das empresas locais (aliás, é sistemático nos textos da Reforma referentes aos serviços a identificação entre "social" e "empresarial"); 4) separar docência e pesquisa, deixando a primeira na universidade e deslocando a segunda para centros autônomos de pesquisa. (CHUAÍ, 1999, p. 1)

Neste cenário, a qualidade passa a ser medida pela quantidade; ou seja, quanto uma universidade é capaz de produzir e desenvolver, e qual a quantidade de tempo essa universidade leva para produzir esse desenvolvimento e qual o custo do que é produzido. Em suma, os parâmetros da produtividade são quantidade, tempo e custo, que definirão os contratos de gestão.

Desde o surgimento da universidade, ela sempre foi uma instituição social voltada para ser uma ação social, uma prática social baseada em um reconhecimento público com legitimidade. E suas atribuições a diferenciam por conceder-lhe autonomia quando comparada às outras instituições sociais, pois é ordenada por regras, normas e valores de reconhecimento e legitimidade. Portanto, todas essas conquistas da universidade, como educação e cultura, sempre foram direitos que a garantiam como uma instituição social associada à democracia, local onde se democratizava o saber, inovando com ideias ou até se contrapondo a elas. Seu elemento regulador era a democracia.

Ao alterar o regime de uma universidade de instituição social para uma organização social, ela é diferente, pois uma organização social define prática social de outra maneira; a saber, a de sua instrumentalidade: a organização lança mão de uma série de meios particulares para obtenção de um propósito particular. Como organização ela terá como pretensão a gerência de seu espaço e tempo, aceitando sua inserção como um dado bruto em um dos polos da categoria social e não tendo como objetivo fornecer as respostas às objeções, mas vencer a competição com seus julgados iguais. Diferente da instituição que se reconhece inserida na sua categoria social e constantemente em busca de estabelecer uma universalidade, pois dá condições de responder às objeções instituídas pela categoria. A instituição não tem competência para debater ou arguir sobre sua própria existência, sua função e seu lugar no interior da luta de classes. E essas características para a instituição social que é a universidade, é decisiva; enquanto para a organização é apenas um dos elementos.

O capitalismo atual tem como uma de suas características a divisão da vida social, na divisão da produção, do espalhamento espacial e temporal do trabalho, da eliminação de referenciais que demarcam a identidade de classe e as formas da luta de classes. A instabilidade passageira das organizações particulares é definida por táticas e programas particulares. A competição entre essas organizações é refletida na sociedade como uma rede móvel. A organização está diretamente relacionada à sua capacidade de ser flexível para sobreviver, devido a mudanças constantes das necessidades de mercado, para que sua adaptação seja um comportamento constante. São essas características que alteram a sociedade em razão do capitalismo que causam essa passagem da universidade da situação de instituição à de organização. Foi constatado que isso aconteceu em duas fases consecutivas, assim como as mudanças do capitalismo. Em um primeiro momento, se transformou em uma universidade funcional, focada em uma formação rápida de profissionais procurados no mercado de trabalho, principalmente da área técnica, trabalhando com mão de obra qualificada. Para essa adequação exigida pelo mercado de trabalho foram alterados os currículos, programas e atividades específicas para inclusão profissional dos egressos no mercado de trabalho, causando um aumento da distância entre ensino e pesquisa. No segundo momento, transformou-se em uma universidade operacional (CHAUÍ, 1999), que devido às suas características de organização, era focada em si mesma com estrutura de gestão e de tratativas de contratos.

A sujeição às leis externas da universidade autônoma é perceptiva para todos, pois houve o aumento da carga de horas-aula, a diminuição do tempo para mestrados e doutorados, a avaliação pela quantidade de publicações, colóquios e congressos, a multiplicação de comissões e relatórios etc. Olhando apenas para si mesma, sem ter ideia de onde se encontra,

essa universidade operacional apenas opera e, devido a isso, não tem ação, e contribui com uma sucessiva desmoralização e deterioração interna.

Na universidade operacional a docência é compreendida como comunicação célere de conhecimentos, normalmente em cursos apostilados para fácil entendimento dos alunos, com muitas ilustrações, normalmente disponibilizados em portais das universidades operacionais para acesso fácil. A seleção de docentes é deficitária, nem sempre existe um domínio completo do seu campo de conhecimento e de suas disciplinas. Esses docentes têm uma carga horária extensa, com contratos de trabalho temporários e inconsistentes, dentro do espectro de flexibilidade.

Da mesma forma, a pesquisa em uma universidade operacional é tida como uma tática de intervenção e de domínio de meios ou instrumentos para a atingir um objetivo delimitado. Pesquisa, ali, não é conhecimento de alguma coisa, mas posse de instrumentos para intervir e controlar alguma coisa. Por isso mesmo, numa organização não há tempo para a reflexão, a crítica, o exame de conhecimentos instituídos, sua mudança ou sua superação (CHAUÍ, 1999).

A compartimentação é uma condição de sobrevivência da organização que propõe a especialização como tática principal e compreende como pesquisa a demarcação tática de um campo de intervenção e controle. E, como consequência, a avaliação desse trabalho só pode ser considerada em termos de custo-benefício, focada na ideia de produtividade, que avalia em quanto tempo, a que custo e quanto foi produzido.

Ora, se a pesquisa é compreendida como algo que nos lança ao questionamento, exige de nós reflexão, crítica, debates com o que existe de instituído, descobertas, invenções e criações; se ainda compreendermos como o trabalho do pensamento e da linguagem para pensar o que não foi pensado e o que não foi dito; se ainda compreendermos que se faz necessário visão das totalidades, sínteses que provocam interrogação e a busca; se ainda compreendermos como uma ação civilizatória contra a criminalização social e política; então, fica patente que não há pesquisa na universidade operacional.

Essa universidade não forma e não cria pensamento. Ela despoja a linguagem de sentido, densidade e mistério, destrói a curiosidade e a admiração que levam à descoberta do novo. Ela anula toda pretensão de transformação histórica como ação consciente dos seres humanos em condições materialmente determinadas (CHAUÍ, 1999).

4.4 A ORGANICIDADE DO ENSINO SUPERIOR PRIVADO

Entre as principais transformações que vivemos do século XX, principalmente no último quarto de século, está o fato de que o Ensino Superior passou a ser oferecido e frequentado não apenas pelas elites, mas também pelas massas; ou seja, os estudantes de baixa renda começaram frequentar os bancos universitários. Segundo Pochmann (2012), com o avanço da economia de serviços, calcada no crescimento do trabalho imaterial¹⁷, passou-se a exigir uma densa mudança no Ensino Superior para que este fosse universalizado e a educação se tornasse um ativo para a vida toda. A estrutura do sistema produtivo passou a exercer uma influência sobre o nível qualitativo e quantitativo das ocupações. Devido a essa mudança do trabalho imaterial, o ciclo de vida e de estudo, principalmente, são alterados de maneira profunda. Como consequência dessas alterações, o interesse da população pelo Ensino Superior aumenta.

A Educação Superior, de acordo com o artigo 43 da Lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a LDB), tem como finalidades: “I. estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo; II. formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua; III. incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando ao desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive; IV. promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação; V. suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração; VI. estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade; VII. promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição”.

¹⁷ Como a produção de serviços não resulta em bem material e durável, definimos o trabalho envolvido nessa produção como trabalho imaterial – ou seja, trabalho que produz um bem imaterial, como serviço, produto cultural, conhecimento ou comunicação (HARDT e NEGRI, 2003).

O Ensino Superior privado no Brasil tem uma organicidade regulamentada por leis, decretos, resoluções, portarias, pareceres etc. Nesse sistema complexo são encontradas a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da educação de 1996. Esse sistema é composto de IES públicas e privadas, com grande diferenciação de cursos e programas e níveis de formação, com graduação e pós-graduação *lato* e *stricto sensu*.

Redefinida pela LDB 9.394/96, a tipologia das IES no Brasil foi inovada tanto no sistema do Ensino Superior como na natureza e dependência administrativa. Através de decretos complementares, como os Decretos nº 3.860/01 e 2.406/97, a natureza acadêmica das IES foi definida. O decreto 3.860/01 foi revogado pelo Decreto 5.773 de 9 de maio de 2006. Já o decreto 5.773/06 foi revogado pelo Decreto 9.235 de 15 dezembro de 2017. E o decreto 9.235/17, em seu artigo 2º, traz a seguinte redação:

Art. 2º Para os fins do disposto neste Decreto, o sistema federal de ensino compreende:

I – as instituições federais de Ensino Superior – IFES; II – as IES criadas e mantidas pela iniciativa privada; e III – os órgãos federais de educação superior”. O § 1º diz: “As IES criadas e mantidas por pessoas jurídicas de direito privado sujeitam-se ao sistema federal de ensino. (BRASIL, 2017)

As IES estão regidas pelas leis do código civil brasileiro, como qualquer outra empresa no país e têm a obrigação de responder pelos seus atos. O artigo 20 do decreto 9.235/17 trata das condições financeiras e da obrigatoriedade de todas as IES, de natureza pública ou privada, com ou sem fins lucrativos, comunitária ou confessional, de terem a obrigatoriedade de apresentar seus balanços anuais.

O artigo 15 do decreto 9.235/17 define a organização acadêmica das IES em faculdades, centros universitários e universidades. Esse artigo ainda define que as IES da área privada sempre serão credenciadas como faculdades e para alteração da sua condição de faculdade, posteriormente, deverão passar em processo de credenciamento por IES já credenciada. As Instituições Federais de Ensino Superior – IFES, têm sua organização acadêmica definida em sua lei de criação; bem como as instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, são equiparadas às universidades federais para efeito de regulação, supervisão e avaliação, nos termos da Lei 11.982 de 29 de dezembro de 2008.

O artigo 6º do decreto 9.235/17 trata das competências do Conselho Nacional de Educação. São várias competências distribuídas em oito incisos e um parágrafo único. O conselho está dividido em duas câmaras: a Câmara de Educação Básica e a Câmara de Educação Superior. A Câmara de Educação Superior reúne várias atribuições que são de deliberar, propor, recomendar, julgar e analisar, sobre todos os assuntos relativos ao Ensino Superior no país. São eles: pedidos de credenciamento, credenciamento e descredenciamento de IES e autorização

de oferta de cursos vinculadas a credenciamentos; elaboração dos instrumentos de avaliação para credenciamento e credenciamento de instituições a serem elaborados pelo Inep; providências da Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior do Ministério da Educação, quando não satisfeito o padrão de qualidade para credenciamento e credenciamento de universidades, centros universitários e faculdades; sobre a inclusão e a exclusão de denominação de curso do catálogo de cursos superiores de tecnologia, nos termos do art. 101; recursos a ele dirigidos nas hipóteses previstas neste Decreto; e questões relativas à aplicação da legislação da educação superior.

O artigo 7º do decreto 9.235/17 trata das competências do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. As competências estão distribuídas em sete incisos e quatro alíneas. São suas atribuições: conceber, planejar, coordenar, operacionalizar, avaliar, elaborar, submeter, atualizar e presidir sobre os assuntos de controle do Ensino Superior no país. São eles: as ações destinadas à avaliação de IES, de cursos de graduação e de escolas de governo; o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – ENADE, os exames e as avaliações de estudantes de cursos de graduação; os indicadores referentes à educação superior decorrentes de exames e insumos provenientes de bases de dados oficiais, em consonância com a legislação vigente; a constituição e a manutenção de bancos de avaliadores e colaboradores especializados, incluída a designação das comissões de avaliação; à aprovação do Ministro de Estado da Educação os instrumentos de avaliação externa *in loco*, em consonância com diretrizes propostas pela Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior e pelos outros órgãos competentes do Ministério da Educação; os indicadores dos instrumentos de avaliação externa *in loco*, em consonância com as diretrizes propostas pela Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior do Ministério da Educação; a Comissão Técnica de Acompanhamento da Avaliação – CTAA, nos termos do art. 85 e as ações necessárias à consecução de suas finalidades.

O artigo 20 do decreto 9.235/17 ainda trata de como é instruído o pedido de credenciamento com os seguintes documentos. No inciso I, em relação à mantenedora, são colocados em sete alíneas, de a até g, os documentos necessários. As três últimas alíneas (e, f e g) tratam dos documentos que comprovam a saúde financeira das mantenedoras para garantir o bom funcionamento das IES da área privada, com a seguinte redação:

- e) demonstração de patrimônio suficiente para assegurar a sustentabilidade financeira da instituição mantida, conforme regulamento a ser editado pelo Ministério da Educação;
- f) demonstrações financeiras atestadas por profissionais competentes, considerada sua natureza jurídica; e

g) termo de responsabilidade, assinado pelo representante legal da mantenedora, que ateste a veracidade e a regularidade das informações prestadas e da capacidade financeira da entidade mantenedora. (BRASIL, 2017)

A Seção II do decreto 9.235/17 trata da avaliação do desempenho acadêmico dos estudantes de cursos de graduação por meio do Exame Nacional de Desempenho – ENADE, nos artigos 86, 87, 88 e 89, com um parágrafo único no 87, dois parágrafos no 88 e um parágrafo único no 89. Os artigos versam sobre exames e avaliações dos estudantes dos cursos de graduação em relação ao desenvolvimento pessoal das habilidades e competências durante sua formação. O exame é aplicado a cursos distintos escolhidos conforme programação do Ministério da Educação e define o perfil dos estudantes que farão o exame. Os itens do Banco Nacional de Itens da Educação Superior – BNIES, compõem os instrumentos de avaliação do ENADE. Os dados desse banco são sigilosos, seguros, inéditos e de qualidade técnico-pedagógica; são propostos por docentes selecionados através de edital de chamada pública e democrática, obedecendo a regionalidade dos selecionados. Essa seleção fica a cargo do Inep. Os resultados do ENADE são calculados a partir da base de dados do Inep e de outras bases oficiais para que, a partir dos resultados, subsidiem as políticas públicas da educação superior. A Lei 10.861 de 2004 trata da definição da metodologia de cálculo, além do prazo e da forma de divulgação dos indicadores a ser editado pelo Inep.

O artigo 95 do decreto 9.235/17 trata das Instituições Comunitárias de Ensino Superior – ICES e que estão qualificadas na Lei 12.881 de 12 de novembro de 2013. As ICES foram definidas, em seu artigo 1º, como Instituições Comunitárias de Educação Superior e são organizações da sociedade civil brasileira que possuem, cumulativamente, várias características, obedecendo uma série de requisitos, para que possam ser consideradas sem fins lucrativos. Além dessa característica, existem várias outras que a diferem das outras IES que fazem parte do Sistema Federal de Ensino.

O artigo 97 do decreto 9.235/17 trata da alteração do Decreto 9.057 de 25 de maio de 2017, que regulamenta a modalidade de Educação à Distância. E no seu artigo quinto, sua redação passou a ser a seguinte:

Art. 5º O polo de educação a distância é a unidade descentralizada da instituição de educação superior, no País ou no exterior, para o desenvolvimento de atividades presenciais relativas aos cursos ofertados na modalidade a distância.

§ 1º Os polos de educação a distância manterão infraestrutura física, tecnológica e de pessoal adequada aos projetos pedagógicos dos cursos ou de desenvolvimento da instituição de ensino.

§ 2º São vedadas a oferta de cursos superiores presenciais em instalações de polo de educação a distância e a oferta de cursos de educação a distância em locais que não estejam previstos na legislação." (BRASIL, 2017)

O artigo 107 do decreto 9.235/17 revoga os artigos abaixo, devido as alterações que sofreram mediante a promulgação deste decreto:

I – o art. 15 do decreto nº 6.861, de 27 de maio de 2009; II – o Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006; III – o Decreto nº 5.786, de 24 de maio de 2006; IV – o Decreto nº 6.303, de 12 de dezembro de 2007; V – o Decreto nº 8.142, de 21 de novembro de 2013; e VI – o Decreto 8.754, de 10 de maio de 2016. (BRASIL, 2017)

Com a promulgação da LDB 9.394/96 mantiveram-se os níveis de graduação, pós-graduação *lato e stricto sensu* e foram criados os cursos sequenciais, os mestrados profissionais e a regulamentação da educação à distância.

A tipologia de instituições superiores indicada pela IESALC (Instituto Internacional Para la Educación Superior en América Latina y el Caribe) não corresponde à forma como são definidas as IES no Brasil, de acordo c, a saber:

Autônomas: apesar de estar prevista na Constituição Federal de 1988, a autonomia para as universidades públicas e privadas, ainda não foi implementada, principalmente quando se fala de autonomia financeira das universidades públicas federais. No entanto, nas universidades públicas estaduais de São Paulo e do Paraná já existe essa autonomia, ainda não plena, mas em termos de autonomia financeira, mais desenvolvidas se comparadas às federais.

Empresariais: esta categoria é possível no Brasil devido à especificidade da mantenedora da instituição. E existe unicamente entre as instituições privadas, pois são grupos empresariais que as mantêm.

Religiosas: denominadas confessionais, essas instituições estão classificadas no campo privado e, em sua maioria, estão vinculadas a uma Diocese, ordem religiosa (jesuíta, salesiana, marista etc.) ou ainda, a outras religiões (tais como Luterana, Metodista etc.).

Técnicas: Estas IES no Brasil são estruturadas com cursos de Tecnologia, Engenharia. Exemplos: Universidade Federal de Itajubá, Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Esta última é um caso único, pois passou diretamente de CEFET para UTFPR. Também são exemplos de IES os Institutos Federais de Educação Tecnológica espalhados pelo Brasil que oferecem além de cursos de Tecnologia, Engenharia e pós-graduação *lato e stricto sensu* cursos, oferecem cursos técnicos integrados ou modulares em várias áreas e têm a maioria de oferta de vagas. Ainda existem nesse sistema alguns CEFET's que se recusaram a serem transformados em Institutos Federais.

Militares: são as consideradas universidades militares. Apesar de não existirem em nosso país, os institutos ligados ao exército brasileiro, o Instituto Militar de Engenharia (IME); na aeronáutica, o Instituto Tecnológico da Aeronáutica (ITA) e a Academia da Força Aérea (ADAF) formam recursos humanos em diferentes especialidades no campo das engenharias e pilotos. (NEVES, 2002, p. 6)

Referente aos cursos a LDB 9.394/96 inovou implantando cursos sequenciais e mantém outros nessa estrutura, a saber:

Sequenciais: são cursos superiores de duração média de dois anos e atingem vários níveis de abrangência. Sua organização depende do campo do saber a que está vinculado. É exigido do aluno o Ensino Médio e, em sua maioria, são qualificações técnicas ou profissionais. Ainda assim, esses cursos estão sujeitos à autorização e reconhecimento. Eles podem ser:

Cursos sequenciais de formação específica com direito a diploma e cursos sequenciais de complementação de estudos oferecidos apenas para egressos ou matriculados em cursos de graduação, com direito a certificado.

A graduação é oferecida a candidatos que tenham concluído o Ensino Médio, ou equivalente, e tenham sido selecionados em processo seletivo.

A pós-graduação oferece os cursos de especialização e outros cursos que são destinados a candidatos diplomados em cursos de graduação e que preencham as exigências das instituições de ensino.

A extensão são cursos oferecidos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos, em cada caso, pelas instituições de ensino.

O Regime Jurídico das mantenedoras das instituições de Ensino Superior é classificado em:

Pessoas jurídicas de direito público, que mantêm as IES públicas, consideradas como administração direta, sejam elas da União, dos Estados ou Distrito Federal e dos municípios, ou em forma de autarquias, da União, dos Estados ou DF e dos municípios, ou ainda as fundações da União, dos Estados ou DF e dos municípios.

Na administração indireta existem dois modos: as autarquias, sejam da União, dos Estados ou DF e dos municípios; e Fundações, da mesma forma, da União, dos Estados ou DF e dos municípios.

As mantenedoras de Direito Privado, pertencentes às pessoas físicas ou pessoas jurídicas de direito privado, podem ter as seguintes finalidades: com fins lucrativos, de natureza comercial, tomando a forma de Sociedade Mercantil; e sem fins lucrativos, que podem se organizar sob a forma de Sociedade (civil, religiosa, pia, moral, científica ou literária) e Associação de utilidade pública (CAVALACANTE, 2000).

O Ensino Superior depende de algumas outras leis já criadas há algum tempo e de outras que foram criadas recentemente. A Lei 10.861 de 14 de abril de 2004 instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES, que, cumprindo com o artigo 9º incisos VI, VIII e IX da LDB 9.394/96, tem o objetivo de assegurar o processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico de seus estudantes. A Lei 10.861 de 14 de abril de 2004 criou o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – ENADE; criou a Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior – CONAES, órgão colegiado de coordenação e supervisão do SINAES, além de dar encaminhamento e definições a todas as necessidades relativas à lei. A Lei 10.861 foi alterada pela Lei 9.057 de 25 de maio de 2017.

O decreto 6.425 de 4 de abril de 2008 deliberou que o INEP deverá realizar anualmente o censo da educação básica e da educação superior e dá outras providências. O decreto 5.622 de 19 de dezembro de 2005 regulamentou o Ensino à Distância, previsto no artigo 80 da LDB 9.394/96. Esse decreto foi revogado pelo Decreto 9.057 de 25 de maio de 2017.

Como já foi visto nos dois capítulos anteriores, o avanço e o crescimento das IES da área privada veem ocorrendo desde a década de 1960, chegando aos dias de hoje com uma supremacia numérica em relação às IES públicas. No resumo técnico do censo de educação superior, publicado pelo INEP em 2017 por categoria administrativa e organização acadêmica, das 2.448 Instituições de Ensino Superior, 2.152 eram da área privada e apenas 296 eram públicas (apenas 13,75%).

Em uma análise do Ensino Superior brasileiro pode-se verificar a existência de realidades bem diferentes. Como exemplo, a formação do ensino público (minoritário) e o privado (majoritário em matrículas e instituições) que se mostra incapaz de manter um processo de inclusão social. Os dois sistemas também se diferenciam na qualidade de formação nos níveis de graduação e pós-graduação *stricto sensu*, mestrado e doutorado. (BAETA NEVES e MARTINS, 2016).

Em relação ao acesso ao Ensino Superior nas IES da área privada existem os processos seletivos. Normalmente, essa seleção não tem critérios muito rigorosos. Nas IES públicas, em sua maioria, aderiu-se ao Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, criado através da Portaria 438 do MEC em 28 de maio de 1998. Em 2009, através da Portaria do MEC 462 de 27/05/2009, a Portaria do MEC 438 de 28 de maio de 1998 foi alterada e a Portaria do MEC 807 de 18/06/2010, revogou a Portaria do MEC 462 de 27/05/2009.

A Portaria do MEC 807 de 18/06/2010 definiu o ENEM assim:

[...]como procedimento de avaliação cujo objetivo é aferir se o participante do Exame, ao final do ensino médio, demonstra domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna e conhecimento das formas contemporâneas de linguagem.” No seu artigo 2º, “o resultado do ENEM possibilitava o seguinte: I – a constituição de parâmetros para autoavaliação do participante, com vistas à continuidade de sua formação e à sua inserção no mercado de trabalho; II – a certificação no nível de conclusão do ensino médio, pelo sistema estadual e federal de ensino, de acordo com a legislação vigente; III – a criação de referência nacional para o aperfeiçoamento dos currículos do ensino médio; IV – o estabelecimento de critérios de participação e acesso do examinando a programas governamentais; V – a sua utilização como mecanismo único, alternativo ou complementar aos exames de acesso à Educação Superior ou processos de seleção nos diferentes setores do mundo do trabalho; VI – o desenvolvimento de estudos e indicadores sobre a educação brasileira. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2010)

A Portaria 468 do MEC de 03/04/2017 revogou a Portaria do MEC 807 de 18/06/2010, mas manteve a definição do ENEM. E em seu artigo 3º em que o ENEM contém os incisos II, III, IV são diferentes da portaria anterior, a saber:

II – a criação de referência nacional para o aperfeiçoamento dos currículos do ensino médio; III – a utilização do Exame como mecanismo único, alternativo ou complementar para acesso à educação superior, especialmente a ofertada pelas instituições federais de educação superior; IV – o acesso a programas governamentais de financiamento ou apoio ao estudante da educação superior. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2017)

Como inovação no processo seletivo, foi publicada a Portaria normativa nº 2 de 26/01/2010 do MEC que instituiu e regulamentou o Sistema de Seleção Unificada (Sisu) voltado às IES públicas federais. O Sisu é um sistema informatizado e gerenciado pelo MEC desde 2010, aos quais as instituições públicas de Ensino Superior oferecem vagas para candidatos participantes do Enem.

As IES públicas federais são mantidas pelo MEC através da arrecadação de impostos. Os cursos são gratuitos e o ingresso se dá já conforme comentado nos parágrafos anteriores. O que mantém as IES da área privada são: contratos de prestação de serviços celebrado entre os alunos e a IES da área privada, em que se estipula o pagamento de mensalidades cobradas pelo serviço prestado ao aluno. Mas, apesar de estarem no mercado da educação auferindo lucros, existem fontes de financiamento na forma de políticas públicas para a educação, criadas pelo governo federal, para incentivo à população para que consigam frequentar o Ensino Superior. As duas principais políticas públicas são o PROUNI, já explicitado no capítulo 2, e o FIES, também já explicitado neste capítulo.

Essas políticas públicas passaram a beneficiar as IES da área privada. Em relação ao PROUNI, as renúncias fiscais sempre foram interessantes. Isso porque as IES passaram a ter uma quantidade maior de alunos com o mesmo custo de operação. E mesmo que tivessem de contratar mais professores e funcionários, a quantidade era muito menor e continuariam com altos lucros. O FIES, que também gerou e gera lucros para as IES privadas, será discutido no capítulo 5, pois é o objeto deste estudo.

A UNESCO, juntamente com a OCDE – Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico, apoiam a aplicação da prova PISA – *Programme for International Student Assessment*. Esta é uma avaliação aplicada a cada três anos que mede o conhecimento da língua pátria, matemática e ciências. Ao cabo dos resultados é criada uma lista classificatória na qual temos a média alcançada por todos os alunos de cada país, por disciplina. Esse exame é um parâmetro para demonstrar como está a educação em cada país. Esse tipo de comparação não leva em consideração a relação direta da educação com o meio em que cada

aluno vive, com a cultura de um país ou uma localidade, com os diferentes tempos de aprendizagem de cada aluno, com investimentos em educação de cada país, com a quantidade de gentes e, como diria Paulo Freire, que necessita passar pelos bancos escolares.

Segundo Luiz Carlos de Freitas, professor da Unicamp e especialista em Avaliação e Políticas de Aprendizagem, o teste tem uma visão estreita. Ele comenta em um artigo na revista Carta Capital:

O Pisa está destinado a internacionalizar a política educacional segundo a ótica da OCDE, que é uma entidade que detém exclusivamente a visão das necessidades dos empresários. A função da educação não é exclusivamente preparar mão de obra. Há outras sociais que eles não têm qualificação para dimensionar. (FREITAS, 2014, p. 2).

Em maio de 2014 um grupo de 83 pesquisadores, representantes de faculdades de educação, professores e pais de alunos de vários países redigiram e publicaram uma carta aberta intitulada: “OCDE e o Pisa estão prejudicando a Educação ao redor do mundo”. Nesse documento o grupo critica o exame e pede para que ele seja interrompido, pois além de concordarem com os argumentos que colocados no parágrafo anterior, ainda reforçam que a OCDE é pautada em cooperação econômica. Nesse critério, a OCDE não poderia ser conselheira de um assunto que não faz parte da missão de sua criação: “a OCDE não tem essa autoridade”. Essa é a tônica e a crítica desse documento (RODRIGUES, 2014).

O relatório da UNESCO para a educação no biênio 2017/2018 preconizou em seu “Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4” a “Educação Equitativa de Qualidade”. Essa equidade pretendida é algo que demanda de tempos diferentes, investimentos adequados e diferenciados e metodologia pedagógica diferente em cada localidade.

Essas preocupações, descritas nos parágrafos anteriores, se devem ao fato de que existem grupos de investimentos em educação, internacionais e nacionais, que investem em ações nas bolsas de valores do mundo inteiro. Esses grupos adquirem universidades e faculdades da área privada para única e exclusivamente obterem lucro. No Brasil, esses grupos impõem uma qualidade de ensino baixa, através de apostilamento dos cursos superiores, sem projetos de pesquisa e de iniciação científica, demitindo professores e contratando outros, ou com a titulação indevida, ou com a mesma titulação, mas pagando menos a esse profissional, além das precárias condições de trabalho, com foco apenas no ensino, algo que também acontece no Centro Paula Souza, autarquia de educação técnica e tecnológica do Estado de São Paulo.

Esse fenômeno já acontece há alguns anos no Brasil e está em fase quase final no Ensino Superior, pois a maioria das universidades e faculdades privadas do país foram incorporadas a

grandes grupos de educação, como KROTON-ANHANGUERA, SER Educacional, LAUREATE, ANIMA e ESTÁCIO DE SÁ. Esses grupos se fortaleceram ainda mais com os programas de políticas públicas para a educação, PROUNI e FIES, pois, era uma garantia de renúncia fiscal. No caso do PROUNI, o pagamento da mensalidade do aluno é feito pelo governo federal através do FIES.

5 O FIES NOS GOVERNOS LULA E DILMA

5.1 A CHEGADA AO GOVERNO DO BRASIL DE UM PARTIDO PROGRESSISTA

O PT – Partido dos Trabalhadores, assumiu o governo brasileiro em 2003 com a eleição do Presidente Lula, após três tentativas seguidas de chegar ao Planalto. Para tanto, além do carisma do candidato e de uma base de militantes considerável, não se deve deixar de mencionar que essa base foi adensada pela base de outros partidos do espectro progressista, fossem eles de esquerda, centro-esquerda e até, eventualmente de centro. Esse conjunto de alianças foi imprescindível para que o governo de Lula pudesse ter sido eleito e que conseguisse funcionar, principalmente no início. A reflexão que cabe aqui é sobre os motivos da necessidade de ampliar essa base para a eleição.

A base tradicional do Partido dos Trabalhadores, desde os anos 1980, foi constituída de integrantes do movimento sindical do ABC paulista e por setores ligados à igreja católica e militantes dos partidos de esquerda pré-existentes. Nos anos 1990, começou a se alterar devido a uma desindustrialização do país com as crises que ocorreram nessas duas décadas. Crises que culminaram com o fechamento de várias empresas, compra de uma empresa por outra do setor e compra por empresas estrangeiras. Uma consequência direta desse movimento foi uma perda de filiados dos sindicatos dos empregados das indústrias, em especial as indústrias do ABC paulista, a principal base eleitoral do PT e do presidente Lula. A partir desse fenômeno, o popular petismo passou a ser substituído pelo que ficou conhecido como Lulismo. A base de apoio do PT, além dos trabalhadores da indústria e funcionários públicos, passou a ser uma massa de trabalhadores de serviços, na maioria das vezes com baixa produtividade e renda, e trabalhadores do campo e de pequenas cidades. Toda essa massa, esses grupos sociais, tinham como característica uma vulnerabilidade econômica altamente instável. Diante dessa base e a realidade de duas derrotas presidenciais seguidas, ficou claro para Lula e o PT que, além de controle de inflação e melhores condições de vida, essa base era capaz de decidir eleições (HUNTER; POWER, 2007; SINGER, 2010).

Lula manteve em seus governos, desde o começo, representantes da elite financeira que suportava uma moeda forte e com uma inflação baixa e com grupos políticos que pensavam em um país com desenvolvimento industrial e outros grupos que defendiam direitos sociais e trabalhistas. Com isso, o que ficou claro durante os seus dois governos foi a subordinação que a elite financeira exerceu sobre o trabalho. No início da campanha de Lula no primeiro mandato houve uma saída de capitais que contribuiu para uma desvalorização cambial e um encarecimento de passivos externos. A saída de capitais teve um efeito mais duradouro que a Carta ao Povo Brasileiro: Lula rejeitou a opção pela renegociação da dívida externa e, sequer aceitou um programa de reversão gradual da abertura financeira. Ele também blindou a equipe macroeconômica para buscar a reconciliação com os mercados ao ampliar a meta de superávit primário herdada do acordo com o FMI e elevar taxas de juros para atrair capitais e apreciar o Real (BASTOS, 2012).

Da mesma forma, Lula não negociou revisões de contratos de concessão de serviços públicos que eram indexados ao IGP antes de expirarem. Assim, o combate à inflação dependeu quase que exclusivamente da apreciação cambial, que reduziu o custo da moeda nacional em relação ao passivo externo público e privado, de maneira que manteve as taxas de juros reais em patamares dentre os mais altos do mundo.

A partir desses apoios políticos e financeiros, os governos Lula e Dilma empreenderam uma série de políticas públicas para tentar solucionar problemas históricos da população brasileira. O entendimento de política pública normalmente está vinculado à ação do Estado, envolvendo suas iniciativas, seus investimentos, suas prioridades e os grupos atingidos em uma determinada área ou setor. As políticas sociais são uma parte das políticas públicas que, por sua vez, integram o conceito de política. Entre as políticas sociais podemos citar a educação como uma política pública. A educação no Brasil é um direito social; ou seja, é o que garante aos indivíduos o exercício e usufruto de direitos fundamentais em condições de igualdade para que tenham uma vida digna por meio das proteções e garantias dadas pelo Estado de Direito. Portanto, quando se estuda políticas públicas de educação, tem-se a obrigação de analisar de maneira adequada.

5.2 A REESTRUTURAÇÃO DO FIES NOS GOVERNOS LULA

A reestruturação do FIES nos governos Lula ocorreu de maneira dependente do desenvolvimento das políticas econômicas e fiscais durante os dois mandatos, como será visto a seguir.

A política fiscal dos governos brasileiros e nas economias de outros países nos anos 1990 teve uma série de mudanças que resultaram em grandes dificuldades para aumentar os gastos públicos. Isso se deve ao fato de que antes desse período, a principal preocupação em relação aos indicadores na economia era o déficit público; ou seja, os planos econômicos dos governos afirmavam que o déficit público era a grande causa dos vários problemas brasileiros; dentre eles, com especial destaque, a inflação; além do saldo negativo da balança comercial, o aumento da taxa de juros e a conseqüente redução de investimentos. A economia brasileira no segundo semestre de 1998 caminhou para uma profunda crise que levou o país a uma recessão. Os motivos principais foram os altos juros que ocasionaram um déficit público elevado, pois o governo de FHC mantinha dívidas altas a curto prazo e os custos de financiamento eram demasiados. Entre os anos de 1994 e 1998 a dívida integral do setor público teve um aumento de 154%, com um valor que foi de R\$ 153,1 bilhões para 388,6 bilhões. Esse valor era 46,2% do PIB, e o déficit público nominal passou de 3,9% da renda nacional, em 1997, para 8,02% do PIB em 1998. Como consequência, os bancos estrangeiros passaram a retirar o dinheiro do Brasil, obrigando o Banco Central do Brasil a diminuir as suas reservas vendendo dólares.

O Brasil passou, então, a aceitar as exigências do acordo com o FMI – Fundo Monetário Internacional. Uma das metas mais difíceis era a diminuição do déficit em transações correntes do Balanço de Pagamentos. Lembrando que os empréstimos do FMI são utilizados para pagar investidores estrangeiros através de um mecanismo de pagamento direto ou indireto quando o Banco Central vende dólares no mercado de divisas.

O governo brasileiro pressionado por órgãos multilaterais, como FMI, o BIRD - Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento e do governo dos Estados Unidos, teve de tentar frear o gasto público para reduzir o déficit público e diminuir o choque deste financiamento do setor privado. Todos esses fatores restringiram, a longo prazo, o desenvolvimento do país. Essa era a política macroeconômica prevista em todos os manuais propostos por órgãos multilaterais existentes (PEREIRA, 1999).

A economia mundial, então, passou a ter uma urgência dos mercados financeiros a partir de um maior fluxo de investimentos e a volatilidade dos capitais. Isso gerou uma alteração nas orientações anteriores, elegendo a questão fiscal como a protagonista nas políticas

macroeconômicas dos países. Assim sendo, o indicador principal passou a ser a sustentabilidade da dívida, que incluiu em sua análise as avaliações das expectativas em relação ao desempenho das finanças governamentais em prováveis cenários. Ou seja, não bastava apresentar uma boa situação fiscal, mas devia-se considerar determinadas projeções para que existisse a crença do mercado na solvência dos governos.

Essa sustentabilidade da dívida levou FHC, durante seu segundo mandato de governo, a manter um superávit primário para dar condições a essa sustentabilidade, independentemente da taxa de juros ou de câmbio que incidissem sobre o montante da dívida pública. A concretização dessa política em uma situação de crescimento muito baixo, com alta de taxa de juros e oscilação cambial, obrigou o governo a lançar mão de constantes aumentos de superávit primário realizados através das seguintes medidas: (a) aumento da carga tributária (29,84% do PIB em 1998 para 35% em 2003) (MINISTÉRIO DA FAZENDA, 1998) e; (b) cortes nos gastos públicos. A receita orçamentária, devido a necessidade de adequação dos gastos, sofreu um corte de despesas fundamentalmente no custeio, que são os gastos efetuados com os produtos ou serviços prestados pela administração à sociedade, através de programas e ações públicas; e nos recursos de capital, também chamados de investimento, que são recursos aplicados no patrimônio, tais como obras, construções, instalações, aquisição de equipamentos e materiais permanentes, que são incorporados aos bens do patrimônio público. E como consequência, os investimentos em políticas sociais, como educação, saúde e elementos de seguridade social foram afetados, diminuindo salários.

No início do primeiro governo Lula, devido aos fatos citados no parágrafo anterior, o governo de FHC não deixou o caixa do governo brasileiro em condições de grandes investimentos. Apenas para exemplificar, a dívida pública em 31 de dezembro de 1994 era de 148 bilhões de dólares, ainda, só de pagamento de juros e amortização da dívida externa entre dezembro de 1994 a dezembro de 1999, foram 195 bilhões de dólares. (ANDRADE, 2013) Isso se deu principalmente com a adoção de altas taxas de juros e obrigando o governo federal a assumir as dívidas dos estados da federação em consequência da Lei de Responsabilidade Fiscal (LRF) (R7.COM, 2012).

Os governos de Lula mantiveram, desde o início, o tripé macroeconômico: controle da inflação, equilíbrio das contas públicas e câmbio flutuante. Esse tripé não pode ser mais considerado como uma bandeira de Direita ou Esquerda no Brasil, pois passaram a ser adotados pelas duas ideologias. O modelo de governança, nos dois governos do presidente Lula, foi formado por uma grande aliança dentro do Congresso Nacional, que envolveu partidos de esquerda, centro-esquerda, centro e centro-direita e até de direita, através de um amplo

consenso, que primava por um bom funcionamento da economia de mercado e jamais desrespeitando o cumprimento de contratos; sendo assim, o governo passou a se compromissar com o investimento. Segundo Rodrigo Freire (2013):

Um governo de centro-esquerda contemporânea, além de priorizar esses três pilares macroeconômicos e fazer a opção exclusiva pela política democrática, claro, é aquele que também pratica políticas públicas que tenham um papel decisivo para a diminuição das desigualdades, amplie a promoção das oportunidades e reafirme os direitos dos cidadãos. E em se tratando de políticas públicas, opção e preferência implicam em alocação de recursos orçamentários – e na aplicação desses recursos, é evidente. (FREIRE, 2013, p. 1)

Esse compromisso se deu com uma especial atenção dedicada às políticas públicas que impactaram fortemente na diminuição de desigualdades e da pobreza. Foram feitas apostas no programa Bolsa-Família, no incentivo ao crédito consignado, uma política de valorização do salário-mínimo, além de outras iniciativas. Durante os governos Lula, constatou-se que o Estado Brasileiro passou a ser orientado para o setor popular, mesmo sem renunciar à atuação em favor do grande capital, tanto produtivo como financeiro; ou seja, o Estado como grande agente direto do desenvolvimento.

O entendimento das alterações do programa FIES já no primeiro governo Lula, baseou-se na necessidade do entendimento em relação ao acesso ao Ensino Superior, como já citado em capítulos anteriores, a criação do PROUNI – Programa Universidade para Todos. Esse programa possibilitou um baixo investimento público para o governo federal, pois era um programa baseado em renúncia fiscal; ou seja, as universidades privadas forneciam vagas em seus cursos para os alunos que eram selecionados e que cumpriam os requisitos determinados pelo governo, em troca de diminuição na carga fiscal dessas universidades. Assim, não era necessário dispêndio direto de recursos, mas dispêndio indireto, para a execução do plano. Outro motivo para a criação do PROUNI foi a necessidade de cumprir as metas do Plano Nacional de Educação do governo FHC, sancionado em 09 de janeiro de 2001, através da Lei 10.172. Segundo Almeida (2012), o financiamento indireto para as IES da área privada oferecido pelo PROUNI é diferente do padrão utilizado para isenções fiscais por bolsas estudantis de IES na área privada. Isto causa dois problemas: a) persistência da hegemonia no Ensino Superior do modelo privado lucrativo, e b) emergência de uma fraca regulação dos benefícios concedidos.

Durante os dois governos Lula foram editados 23 documentos relacionados ao programa do FIES, do Banco Central, da Caixa Econômica Federal, do Fundo Nacional para Desenvolvimento da Educação, do Ministério da Educação e do Ministério da Fazenda. O documento de 2004 teve 1 portaria interministerial; o documento em 2006 teve 1 resolução; os

3 documentos de 2008, tiveram 1 portaria normativa e 2 circulares da CEF; foram 5 documentos em 2009, sendo 2 portarias normativas, 1 resolução e 2 circulares da CEF; e foram 13 documentos em 2010, sendo 5 portarias normativas, 5 resoluções, 3 circulares, 1 portaria e 1 decreto lei. Nesses documentos foram feitas alterações de artigos, prorrogação de prazos de pagamentos, processos de adesão e de inscrição, criação de fundos, prazos para aditamentos, regulamentações de várias naturezas em relação ao programa.

No primeiro governo Lula foi assinada a Portaria Interministerial nº 177, em 08 de julho de 2004, que alterou os artigos de números 5, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14 e 15 da Lei 10.260/2001. Essa portaria dispôs sobre os procedimentos operacionais e financeiros do FIES. A Resolução 3.415 de 13 de outubro de 2006 do Conselho Monetário Nacional baixou a taxa efetiva de juros dos contratos celebrados a partir de 1º de julho de 2006 de 6,5% para 3,5% apenas para os cursos de licenciatura, pedagogia, normal superior e cursos superiores de tecnologia. A Portaria 177 e a Resolução 3.415 não surtiram o efeito desejado; ou seja, não houve um aumento significativo de contratos celebrados após essa portaria e sua resolução.

Já no segundo governo Lula, algumas medidas foram tomadas como a emissão de circulares da Caixa Econômica Federal que trataram de renegociação de dívidas dos alunos que tomaram empréstimos através do FIES; o MEC publicou portarias normativas que regulamentaram a inscrição de mantenedoras para adesão ao FIES e que facilitaram o pagamento das dívidas das mantenedoras mediante Certificados Financeiros do Tesouro Nacional (CFT-E). Em 26 de agosto de 2009 o Conselho Monetário Nacional do Banco Central do Brasil emitiu a Resolução 3.777 que diminuiu a taxa efetiva de juros para 3,5% para todos os contratos celebrados a partir da data da resolução. Em 11 de novembro de 2009 a Lei nº 12.087 foi promulgada e no inciso III do art. 7º foi criado o Fundo de Garantia de Operações de Crédito Educativo (FGEDUC), que passou a cobrir parcialmente o risco das mantenedoras como devedoras solidárias, regulamentado da Portaria Normativa nº 1 de 22 de janeiro de 2010 em seu artigo 3º. Em 10 de março de 2010 o Conselho Monetário Nacional do Banco Central do Brasil emitiu a Resolução 3.842 que diminuiu a taxa efetiva de juros para 3,4% para todos os contratos celebrados a partir da data da resolução. A Resolução nº 3 de 20 de outubro de 2010, emitida pelo presidente do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), autorizou o alongamento excepcional do prazo para amortização dos financiamentos concedidos com recursos do FIES.

Através dessas medidas, o programa passou a funcionar de forma a facilitar o acesso ao Ensino Superior privado com repasses do governo federal. No final do segundo governo Lula o repasse para as IES públicas chegou a 0,88 bilhão de Reais através do FIES. Isto beneficiou

os alunos que não conseguiam o acesso às instituições públicas de educação superior e as IES da área privada.

5.3 A PREVALÊNCIA DO SETOR EMPRESARIAL NO ENSINO SUPERIOR PRIVADO NOS GOVERNOS LULA E DILMA - BOLSA DE VALORES

O setor privado já vem há muito tempo com uma prevalência em relação ao número de matrículas se comparado ao setor público. Na colonização do Brasil os jesuítas foram precursores da educação no Brasil e, desde cedo, os colégios jesuítas preparavam e ofereciam aos brasileiros, aqueles de famílias abastadas e descendentes de famílias portuguesas, o ensino propedêutico preparatório às universidades de Évora e Coimbra (TEIXEIRA, 1989 apud ROCHA, 2019).

Mesmo quando o Brasil não tinha universidades e nem sequer faculdades, a filosofia da principal escola do setor de educação no Brasil, à época, era confessional e privada, ensinando para uma formação europeia, especificamente portuguesa. Como já colocado no capítulo 1 desta tese, foram explanados dois fatos: as primeiras faculdades foram criadas com a vinda da família real portuguesa para o Brasil e a Reforma universitária de 1968.

O primeiro fato demonstrou que o investimento público em educação superior ocorreu devido as necessidades da família real no Brasil. O segundo fato, através do relatório que foi produzido pelo grupo de trabalho com membros do Conselho Federal de Educação e professores universitários, que já à época era repleto de membros interessados em beneficiar a educação privada, superior ou básica, abriu espaços para que as Instituições de Ensino Superior (IES), em especial as IES privadas, expandissem suas turmas, seus cursos e até suas unidades de ensino.

Desde então, o crescimento de matrículas das IES privadas em relação às IES públicas cresceu entre 1994 e 2007, como visto no capítulo 3 desta tese. Nos governos de FHC, como já apresentado no capítulo 2 desta tese, a Lei de Diretrizes e Bases da educação brasileira foi criada em 1996. Nela, a autonomia universitária foi tratada com vários itens em 2 artigos, e especificou, na integralidade, o que poderia ser feito na universidade, bem como definiu a quantidade de vagas para cada curso, desde que fosse provada a exigência do mercado.

Mesmo com esse grande detalhamento, o acesso às universidades jamais foi especificado e tampouco regulamentado de como seriam feitos os vestibulares. Essa não regulamentação, como ocorre nessas situações, abriu caminho para uma alternativa criada pelas

IES da área privada: os chamados processos seletivos e, no caso das públicas, o ENEM (apesar de não ter sido criado em 1998 no governo FHC).

Com a criação do FIES foi aberto, timidamente, um caminho para a expansão ainda maior do Ensino Superior privado, que cada vez mais crescia e tomava conta do mercado de educação. Com o crescimento e a maior funcionalidade do FIES nos governos Lula e Dilma, grupos internacionais de investimento em educação começaram a comprar universidades, centros universitários e faculdades aqui no Brasil, dominando o mercado. Em pouco tempo havia de 3 a 4 grupos de investimento em educação donos da maior parte das universidades, centros universitários e faculdades brasileiras. A preocupação única e exclusiva desses grupos era obter lucros através de compra e venda de ações na bolsa de valores. Não lhes preocupava a avaliação da qualidade de formação dos egressos de seus cursos, mas sim apenas quanto eles poderiam lucrar com a situação.

As figuras abaixo mostram gráficos com o valor das ações na Bolsa de Valores de São Paulo (BOVESPA) das empresas SER Educacional, KROTON-ANHANGUERA, atual Grupo COGNA e ESTÁCIO, atual Grupo YDUQS, grupos esses de educação que adquiriram uma quantidade enorme de IES da área privada.

Figura 1— Gráfico da SER Educacional Evolução das ações na BOVESPA
SEER3



Fonte: SEER 3 Evolução das ações na BOVESPA da SER Educacional

Figura 2 — Gráfico da KROTON Evolução das ações na BOVESPA



Fonte: KROT 3 Evolução das ações na BOVESPA da COGN3

Figura 3 — Gráfico da ESTÁCIO de SÁ Evolução das ações na BOVESPA



Fonte: YDUQ3 Evolução das ações na BOVESPA da YDUQS

Como é possível ver nos gráficos acima, os lucros a partir de meados de 2011 com a valorização das ações dessas empresas apenas cresceram até novembro de 2014. A partir de 2015 se inicia a desvalorização das ações. A partir de novembro de 2014, quando se acelerou a instabilidade que viria a resultar na queda da Presidenta Dilma, as ações das empresas de educação entraram em forte declínio, o que perdurou até o último trimestre de 2015. Seguindo-se uma recuperação que seguiu até o terceiro trimestre de 2017. Desse ponto em diante acentuou-se uma fortíssima queda, e hoje o valor de mercado do setor educacional é inferior à quarta parte do seu máximo, regredindo a cotações nominais de 2013.

No gráfico da SER no mês de novembro de 2014 as ações valiam R\$ 27,00 e em junho de 2020, R\$ 15,46. No gráfico da Kroton no mês de novembro de 2014 as ações valiam R\$ 18,29 e hoje com nome de COGN3, em junho de 2020 o valor estava em R\$ 6,39. No gráfico da Estácio de Sá em novembro de 2014 as ações valiam R\$ 29,65 e hoje com o nome de YDUQS, em junho de 2020 o valor estava em R\$ 32,86.

Algumas razões causaram as desvalorizações acionárias dessas instituições. Dentre elas está a emissão da portaria 21 do governo federal no final de 2014. Essa portaria exigiu um valor mínimo de 450 pontos no ENEM para o aluno ter o direito de utilizar o FIES, além de não zerar na redação. A portaria 23 determinou que o repasse do FIES para as instituições de Ensino Superior da área privada passaria a ser feito de 45 em 45 dias, mudando o regime mensal de repasses; ou seja, o governo faria apenas oito repasses no ano de 2015 e a diferença seria paga em 2016. Outra alteração foi a proibição da utilização dos dois benefícios, PROUNI e FIES, além da alteração de maiores exigências financeiras.

A empresa corretora AÇÃO & REAÇÃO publicou um relatório informativo para seus clientes em 16 de novembro de 2018, denominado RAIO-X DA EMPRESA, com o título: Kroton Educacional: expansão explosiva ficou para trás. É importante ressaltarmos que a KROTON Educacional passou a ser COGNA Educação e trocamos KROTON Educacional para COGNA Educação. Nele está descrito um histórico da COGNA Educação, como a empresa chegou a ser umas das maiores empresas de investimentos em educação do mundo, sua trajetória empresarial e os motivos pelos quais a AÇÃO & REAÇÃO recomendava, à época, investir nas ações da COGNA Educação. Esse relatório citou que em 2015 o grupo já possuía um milhão de alunos de ensino presencial e à distância e que fornecia sistemas de ensino à 713 escolas da área privada. O relatório também alertou que no final de 2014 houve mudanças no Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), em que incluíam cortes no número de alunos financiados e postergação de pagamentos. Ainda no mesmo relatório pode-se ler um subtítulo de nome: “Novo foco na Educação Básica”. Esse item relatou que o CADE¹⁸ – Conselho Administrativo de Defesa Econômica, estava criando dificuldades com as novas aquisições na Educação Superior que a COGNA Educação estava em negociações. Devido a esse “empecilho” criado pelo CADE, a COGNA Educação passaria a direcionar seu foco para a Educação Básica, que no grupo COGNA Educação é controlada pela subsidiária Saber e que foi responsável por 3% da receita líquida nos 9 meses de 2018.

A principal atividade da subsidiária Saber oferece, por meio da Rede Pitágoras, um sistema de ensino que abrange coleções didáticas, treinamento de professores, avaliação educacional para escolas da área privada de Ensino Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. No fim de setembro de 2018 o sistema foi utilizado por cerca de 227 mil alunos em 687

¹⁸ Sigla que significa Conselho Administrativo de Defesa Econômica, uma autarquia federal brasileira que tem como objetivo orientar, fiscalizar, prevenir e apurar abusos do poder econômico. Cabe ao CADE autorizar as grandes fusões de empresas no território nacional.

escolas associadas. Em crescimento, a Rede Pitágoras adquiriu três novas escolas: o Centro Educacional Leonardo da Vinci, em abril; o Colégio Lato Sensu em setembro, e a SOMOS, em outubro. A Kroton ainda proporcionou cursos técnicos por meio do PRONATEC, mais uma vez utilizando dinheiro público para obter lucros.

A Portaria Normativa 23, que como já dito em parágrafo anterior, editada em 29 de dezembro de 2014, determinou que o repasse das parcelas do FIES para as IES da área privada fossem realizados a cada 45 dias; ou seja, 8 vezes ao ano. E, como já visto, esse foi um dos motivos que contribuiu para diminuição dos valores das ações das empresas de educação que investem em bolsa de valores no segmento da educação superior. Outra consequência foi o Relatório de Auditoria do TCU nº 01188420169¹⁹, relatado aqui nesta tese como RA 01188420169, que auditou o FIES e apresentou várias observações, das quais foram selecionadas nove, que são de maior importância para esta tese, além da conclusão do relatório, que foi disposta abaixo:

5. Segundo conclusões da auditoria realizada, apesar de o vigoroso crescimento observado no programa, não houve contribuição efetiva para a política educacional do país, representada pela Lei 12.593/2012, referente ao Plano Plurianual (PPA) 2012-2015, com objetivo de ampliação do acesso e permanência ao ensino superior e ainda pela Meta 12 do Plano Nacional de Educação (PNE), de aumento das taxas bruta e líquida de matrícula no ensino superior.

8. Outro dado que revela ineficácia do FIES em contribuir para o atingimento da Meta 12 do PNE é o de que, não obstante do período de 2009 a 2014 terem sido concedidos 1,9 milhões de novos financiamentos, houve acréscimo de apenas 900 mil matrículas na rede privada de ensino superior presencial, segundo dados das Sinopses Estatísticas da Educação Superior, divulgadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

10. Outra conclusão dos trabalhos de auditoria realizados é a que expansão do FIES desconsiderou os impactos fiscais gerados e as medidas preconizadas na Lei Complementar 101/2000 – Lei de Responsabilidade Fiscal (LRF) atinentes à criação de novas despesas. Segundo os números apresentados no Relatório de Auditoria, as despesas com a concessão de financiamentos cresceram mais de 1800% entre 2009 e 2015. Enquanto em 2009 foram dispendidos R\$ 727 milhões com a concessão do crédito estudantil, em 2015 este número alcançou mais de 14 bilhões.

11. Além das despesas com a concessão dos financiamentos, há ainda as despesas com a remuneração devida aos agentes financeiros do programa, Banco do Brasil (BB) e Caixa Econômica Federal (Caixa), instituições responsáveis pela operacionalização dos contratos e cobranças de créditos, quando em fase de amortização. E essa despesa foi de cerca de R\$ 740 milhões.

13. Segundo cálculos da Secretaria de Polícia Econômica (SPE) do Ministério da Fazenda (MF), em 2015 o custo dos benefícios implícitos vinculados ao FIES foi de 6,6 bilhões.

14. As finanças públicas também são grandemente impactadas pela inadimplência existente no programa, à medida que as dívidas dos estudantes constituem ativos para a união e que, se não honradas, acarretarão o crescimento do endividamento líquido, dado o desaparecimento destes ativos. Segundo dados do Relatório de Auditoria, em 31/12/2015, cerca de 52% dos financiamentos em fase de amortização possuíam

¹⁹ <https://tcu.jusbrasil.com.br/jurisprudencia/409225952/relatorio-de-auditoria-ra-1188420169/inteiro-teor-409225965>

algum atraso no pagamento, sendo que em aproximadamente 26% dos casos o atraso era superior a 360 dias.

15. Por fim, há ainda a despesa da União decorrente da necessidade de realizar aportes no Fundo de Garantia de Operações de Crédito Educativo (FGEDUC). O FGEDUC é um fundo garantidor de crédito de natureza privada, que tem a União como seu único cotista, sendo administrado pelo Banco do Brasil. Consoante art. 1º, § 2º, de seu estatuto, o Fundo tem por finalidade de garantir parte dos riscos dos financiamentos concedidos no âmbito do FIES a estudantes que atendam alternativamente os seguintes requisitos: (i) renda familiar mensal bruta per capita de até um salário-mínimo e meio; (ii) matriculado em curso de licenciatura; e (iii) bolsista parcial do Programa Universidade para Todos (PROUNI) que optar por inscrição no FIES no mesmo curso em que é beneficiário da bolsa.

17. Ainda segundo conclusão dos trabalhos de auditoria, além dos aspectos de ineficácia em contribuir com a política educacional, relevantes impactos fiscais, orçamentários e financeiros, que não foram adequadamente previstos e mitigados e extrapolação do limite máximo do FGEDUC para lastrear os financiamentos, expansão do FIES, da forma como concebida e executada, acarretou na insustentabilidade do modelo vigente entre 2010 e 2014, implicando ainda em risco quanto a própria existência da política pública.

21. Segundo consta do Relatório de Auditoria, houve, de modo reiterado, a edição de medidas provisórias destinadas à abertura de créditos extraordinários para complementação das dotações orçamentárias do FIES. Nos exercícios financeiros de 2012 a 2015, tal expediente foi utilizado por seis vezes, sem que restasse caracterizado o pressuposto de imprevisibilidade das despesas, exigido no art. 167, § 3º, da Constituição Federal.

c) Deficiências de concepção, execução, acompanhamento e avaliação da expansão do FIES, que implicaram a ineficácia do programa em contribuir para a política educacional, representada, neste contexto, pela Meta 12 do Plano Nacional de Educação (item 9.1.1.3 do Acórdão 3.001/2016-TCU-Plenário)

CONCLUSÃO

Diante de tais fatos, conclui-se pelo não acolhimento das razões de justificativa do Sr. Henrique Paim, no que diz respeito à publicação da Portaria-MEC 23/2014. A publicação não resultou apenas em modificação da periodicidade da emissão dos títulos, mas significou a criação de um passivo de R\$ 3,1 bilhão contra a União/FNDE. Some-se a isso, o descumprimento dos Princípios da Oportunidade, Competência e da Prudência com consequência da dissimulação dos dados orçamentários e financeiros do programa.

As razões de justificativa do responsável ouvido em audiência não trouxeram elementos novos capazes de isentá-lo de sua conduta. Desse modo, propõe-se a rejeição das razões de justificativa do Sr. José Henrique Paim Fernandes, uma vez que era plenamente possível ao responsável ter consciência do resultado que seria atingido em virtude da alteração na sistemática de emissão de títulos.

Assim, a conduta do responsável caracterizou a prática de ato com grave infração à normas legais a justificar a proposta de aplicação da multa prevista no art. 58, II, da LOTCU, caracterizado pela publicação da Portaria Normativa – MEC 23/2014, que alterou a sistemática de elaboração de Certificados Financeiros do Tesouro – Série E, no âmbito do FIES, e ocasionou o repasse desses títulos a menor do que era de fato devido às mantenedoras de IES que possuíam número igual ou maior que vinte mil matrículas de alunos financiados no FIES no exercício de 2015, o que criou passivo não contabilizado de aproximadamente R\$ 3,1 bilhões para a União, com dissimulação dos dados orçamentários e financeiros do programa, provocando a falta de integridade das informações contábeis, em afronta aos princípios da oportunidade, da competência e da prudência constantes da Interpretação do Princípios de Contabilidade sob a Perspectiva do Setor Público constante do Apêndice ao Manual de Contabilidade Aplicada ao Setor Público (MCASP), aprovado pela Portaria Conjunta STN/SOF 1/2014 e pela Portaria STN 700/2014. (RA 01188420169, 2014)

Em relação às observações do relatório, segue:

Observação 5: ela reconhece o vigoroso crescimento do programa, mas não identifica ampliação do acesso efetiva e permanência no Ensino Superior, não contemplando a Meta 12 do PNE – Plano Nacional de Educação e a Lei 12.593, do PPA – Plano Plurianual, 2012-2015.

Observação 8: outra informação que revela a ineficácia do FIES em contemplar a Meta 12 do PNE, pois apesar de terem sido concedidos 1,9 milhão de novos financiamentos, no período de 2009 a 2014, o acréscimo de matrículas foi de apenas 900 mil na rede privadas de Ensino Superior presencial, segundo dados das estatísticas do INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

Observação 10: concluiu que a expansão do FIES não considerou os impactos fiscais gerados e as medidas preconizadas na Lei Complementar 101/2000 – LRF – Lei de Responsabilidade Fiscal, com relação às novas despesas. As despesas com a concessão de contratos de financiamentos tiveram um aumento de mais de 1.800% entre 2009 e 2015. Em 2009 foram concedidos R\$ 727 milhões de crédito estudantil e em 2015 o valor alcançou mais de 14 bilhões.

Observação 11: não obstante às despesas dos financiamentos, houve despesas com os agentes financeiros do programa responsáveis pela operacionalização dos contratos e cobranças de créditos, quando em fase de amortização do Banco do Brasil – BB e Caixa Econômica Federal – CEF. Essas despesas somaram cerca de R\$ 740 milhões.

Observação 13: o custo dos benefícios implícitos que estavam vinculados ao FIES foi de cerca 6,6 bilhões em 2015, cálculos esses feitos pela Secretaria de Polícia Econômica – SPE do Ministério da Fazenda – MF.

Observação 14: a inadimplência do programa impactou de maneira substancial. Segundo dados do Relatório de Auditoria, cerca de 52% dos financiamentos em fase de amortização tinham algum tipo de atraso no pagamento, sendo que em torno de 26% dos casos o atraso era superior a 360 dias, em 31/12/2015.

Observação 15: discorre sobre as despesas da União devido aos aportes necessários no Fundo de Garantia de Operações de Crédito Educativo – FGEDUC. O Fundo tem a função de assumir parte dos riscos dos financiamentos concedidos pelo FIES a estudantes que preencham alternadamente os três requisitos: (i) renda familiar mensal bruta per capita de até um salário-mínimo e meio; (ii) matriculado em curso de licenciatura; e (iii) bolsista parcial do Programa Universidade para Todos (PROUNI) que optar por inscrição no FIES no mesmo curso em que é beneficiário da bolsa.

Observação 17: além da ineficácia em ajudar a política educacional, os impactos fiscais, orçamentários e financeiros não previstos de maneira adequada e a extrapolação do limite máximo do FGEDUC, ocasionaram a insustentabilidade do modelo vigente entre 2010 e 2014, implicando ainda em risco quanto a própria existência da política pública. Não atingiu a Meta 12 do PNE causando prejuízo.

Observação 21: a edição de medidas provisórias para complementação do orçamento do FIES de maneira reiterada, sendo utilizado 65 vezes de 2012 a 2015, sem cumprir o exigido no artigo 167, § 3º da Constituição Federal.

Observação 21 letra c): ineficiência do programa para cumprir a meta 12 do PNE, devido a falhas na concepção, execução, acompanhamento e avaliação da expansão do FIES. (RA 01188420169, 2014)

A conclusão do RA 01188420169 responsabilizou o então Ministro da Educação, o Sr. José Henrique Paim, em relação à publicação da Portaria-MEC 23/2014 que, por ter alterado o período de emissão de títulos, gerou um passivo de R\$ 3,1 bilhões contra a União/FNDE, além da não observância dos Princípios da Oportunidade, Competência e da Prudência, como consequência da dissimulação dos dados orçamentários e financeiros do programa.

Assim foi caracterizada a prática de ato com grave infração às normas legais para justificar a proposta de aplicação da multa prevista no art. 58, II, da LOTCU, caracterizado pela publicação da Portaria Normativa – MEC 23/2014, que alterou a sistemática de elaboração de

Certificados Financeiros do Tesouro – Série E, no âmbito do FIES. Não obstante, a valorização das ações de empresas com a KROTON Educacional, que passou a ser chamada COGNA Educação, também é um fator que deu muito lucro a essa instituição.

5.4 A REESTRUTURAÇÃO DO FIES NO GOVERNO DILMA

Para que as reestruturações realizadas no programa FIES durante o primeiro governo de Dilma Rousseff sejam compreendidas, faz-se necessário verificar o rumo escolhido, já no ano de 2011, em relação à economia. Verifica-se que foram adotadas medidas fortemente ortodoxas em relação à macroeconomia ao elevar os juros; adoção de uma série de medidas para conter o crédito, principalmente a partir do mês de agosto; e um aumento significativo no esforço fiscal relativo, o que deu início a nova matriz macroeconômica. Muito da arrecadação no Brasil vem de uma distorção de arrecadação que cobra mais impostos do consumo da população do que da renda e propriedade dos mais privilegiados da população.

Cabe explicar que o esforço fiscal relativo é uma grandeza que relaciona a carga fiscal de um país ou região com o seu nível de vida. Já a carga fiscal é a divisão entre a quantidade de impostos e contribuições pelo PIB do país e o nível de vida que é, normalmente, dado pelo PIB *per capita*. É um conceito que dá condições de verificar, de forma mais apurada, se um país está tributando demais os seus agentes econômicos.

Essa nova matriz econômica gerou debates intensos e controversos em torno da economia política do Brasil da época. Foram implementadas as seguintes medidas: redução da taxa Selic; queda do imposto sobre operações financeiras (IOF) para as linhas de crédito ao consumidor; diminuição dos *spreads* bancários e aumento da oferta de crédito, principalmente, dos bancos públicos; redução e isenção, temporária, do IPI e outros impostos para alguns setores econômicos, sendo eles: automotivo, moveleiro, linha branca (geladeira, fogão etc.) de consumo duráveis e construção civil.

Para esclarecimento, *spread* bancário é a diferença entre os juros que os bancos, privados ou públicos, pagam pelo dinheiro que tomam do governo, em relação aos juros praticados por esses mesmos bancos, privados ou públicos; ou seja, o lucro dos empréstimos tomados pelos correntistas desses bancos. Portanto, os juros baixos que passaram a ser praticados pelos bancos públicos provocaram uma correria de correntistas para os bancos públicos para fazerem a portabilidade de empréstimos. Esta concorrência passou a diminuir os lucros astronômicos dos bancos privados que, obviamente, não desejavam esta concorrência.

Para a retomada do planejamento estatal na área de infraestrutura foram criadas as seguintes empresas: Empresa de Planejamento Energético (EPE); Secretaria de Portos da Presidência da República (SP/PR) e a VALEC Engenharia, Construções e Ferrovias S.A. Elas foram importantíssimas para a implementação dessa retomada e o crescimento sustentado para inserir o Brasil nos mercados mundiais. Em 15 de agosto de 2012 foi lançado o Plano de Investimento e Logística (PIL), incentivando as políticas de concessões para rodovias, aeroportos, pois os setores ferroviário e portuário necessitavam avançar em seus respectivos marcos legais.

O modelo de governança praticado no governo Lula vinha de uma coalizão dentro do congresso nacional. Assim, foi possível garantir as implementações e modificações que o governo de Lula se propôs a fazer. O modelo de governança proposto no primeiro governo Dilma, que tinha no investimento seu ponto central, encontrou dificuldades nessa transição. Primeiramente, contava com um número mínimo de deputados e senadores em sua base governamental; ou seja, as votações de projetos no congresso sempre seriam aprovadas com diferença muito pequena, principalmente se comparado ao governo Lula. Esse fator gerou um custo político e de investimento maior do que o previsto nos planos do primeiro governo Dilma. Isso aconteceu devido a interesses heterogêneos de grupos, outros interesses que orbitavam essa coalizão governativa e a defesa de políticas macroeconômicas antitéticas (SANTOS e CANELLO, 2014 apud PINHO, 2016).

Durante o primeiro governo Dilma foram editados 54 documentos relacionados ao programa do FIES do Banco Central, da Caixa Econômica Federal, do Fundo Nacional para Desenvolvimento da Educação, do Ministério da Educação e do Ministério da Fazenda. Foram 16 documentos em 2011, sendo 6 portarias normativas, 7 resoluções e 3 portarias; 20 documentos em 2012, sendo 9 portarias normativas, 8 resoluções, 1 portaria e 1 decreto; 7 documentos em 2013, sendo 3 portarias normativas, 2 resoluções e 2 portarias; 11 documentos em 2014, sendo 3 portarias normativas e 8 portarias. Nesses documentos foram feitas alterações de artigos, prorrogação de prazos de pagamentos, processos de adesão e de inscrição, criação de fundos, prazos para aditamentos e regulamentações de várias naturezas em relação ao programa.

A necessidade de editar tantos documentos relacionados ao FIES pode ter ocorrido devido ao fato de que, no seu governo, as políticas dos ministérios não estavam surtindo o efeito necessário. Isso aconteceu, principalmente, na economia, como visto nas descrições dos parágrafos anteriores, com escolhas infelizes de técnicos da área econômica que não resolveram a crise que o país estava passando; pelo contrário, aprofundando ainda mais os problemas.

As mudanças realizadas no programa do FIES, que tiveram o objetivo de aumentar a procura do programa, surtiram o efeito desejado. Devido às mudanças que foram feitas no governo Lula nos três últimos anos de seu governo, a procura foi maior e mais consistente em relação ao plano. Apenas para exemplificar, em 2007 o valor repassado do FIES para as IES privadas foi de R\$ 207.646.386,83 e saltou para os seguintes valores, respectivamente colocados, nos anos de 2008, 2009 e 2010: R\$ 736.567.023,34, R\$ 866.504.505,71 e R\$ 880.351.919,31. Na Tabela 1 abaixo os valores foram atualizados pelo IPCA em dezembro de 2020. (MENDES, 2015)

Tabela 1 — Repasses do 2º governo Lula

Tabela 1 - Repasses do 2º governo Lula para as IES da área privada por meio do FIES atualizados, pelo IPCA, para dez/2020			
Valor		Valor	
dez/07	R\$ 207.646.386,83	dez/20	R\$ 425.821.549,35
dez/08	R\$ 736.567.023,34	dez/20	R\$ 1.419.778.015,76
dez/09	R\$ 866.504.505,71	dez/20	R\$ 1.602.635.745,38
dez/10	R\$ 880.351.919,31	dez/20	R\$ 1.541.392.017,01

Fonte: Elaborado pelo autor

Nos governos Dilma as alterações realizadas pelas portarias, circulares e decretos aumentaram a procura pelo programa, com um número de matrículas muito maior. Como resultado, houve o aumento vertiginoso de repasses para as IES da área privada, com os seguintes valores: 2011 - R\$ 1.835.373.228,13, 2012 - R\$ 4.197.071.299,03, 2013 - R\$ 7.671.719.720,66, 2014 - R\$ 13.738.866.071,09. Na Tabela 2 os valores foram atualizados pelo IPCA em dezembro de 2020. (MENDES, 2015)

Tabela 2 — Repasses do 1º governo Dilma

Tabela 2 - Repasses do 1º governo Dilma para as IES da área privada por meio do FIES atualizados, pelo IPCA, para dez/2020			
Valor		Valor	
dez/11	R\$ 1.835.373.228,13	dez/20	R\$ 3.013.392.588,46
dez/12	R\$ 4.197.071.299,03	dez/20	R\$ 6.529.590.426,63
dez/13	R\$ 7.671.719.720,66	dez/20	R\$ 11.283.705.000,38
dez/14	R\$ 13.738.866.071,09	dez/20	R\$ 18.964.214.754,65

Fonte: Elaborado pelo autor

Esses valores foram levantados ao serem pesquisados pelos gastos da União com o FIES²⁰. Mas quando verificados no Diagnóstico do Ministério da Fazenda²¹, foram encontrados dados que aumentaram ainda mais esses valores. Isso decorre do fluxo orçamentário e financeiro que envolve a emissão de títulos públicos, pagamento de tributos e leilões de recompra de títulos excedentes. Existe, nesse caso, uma complexidade operacional que dificulta demasiadamente o controle e monitoramento de suas consequências nas contas públicas.

O orçamento financeiro do FIES, através da Lei Orçamentária Anual, autorizou o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) a dar cumprimento à concessão de financiamentos. Operacionalmente o FNDE tem a função de calcular o volume de financiamentos; ou seja, o valor devido do FIES junto às Instituições de Ensino Superior da área Privada (IES), as mantenedoras, e considera sobretudo três aspectos: 1º o número de alunos financiados; 2º o percentual de financiamento contratado pelo aluno; e 3º o valor da semestralidade do curso. Na sequência o FNDE requer do Tesouro Nacional os Certificados Financeiros do Tesouro – Série E (CFT-E), que são títulos remunerados pelo Índice Geral de Preços do Mercado (IGPM). O próximo passo compete ao Tesouro Nacional: emitir e repassar para o FNDE os títulos, tendo como contrapartida a disponibilidade financeira do programa. A emissão desses títulos aumenta o endividamento público bruto.

Da soma total devida, o FNDE detém duas partes referentes: 1ª à Comissão de Concessão de Garantia (CCG), entre 5,6% e 6,2%²² dos 90% do valor do financiamento estudantil devido às IES; e 2ª à participação das IES como devedoras solidárias no risco do financiamento, 1,5%, se a IES estiver adimplente e 3,0% se a IES estiver inadimplente, e dessa maneira o valor poderia flutuar entre 6,54% e 8,58%. Portanto, o FNDE envia a maior parte dos títulos para as IES da área privada, em torno de 91,42% a 93,4%.

Os empréstimos tomados pelos alunos do FIES são afiançados pelo FGEDUC – Fundo de Garantia de Operações de Crédito Educativo, já citado neste capítulo. A sua receita de fundos advém do Tesouro Nacional e da CCG, que detém 6,25% do total assegurado pelo FGEDUC, que é 90% do valor devido às mantenedoras. O governo federal é o único cotista do FGEDUC, fundo garantidor de crédito que age como devedor solidário. Isto faz com que ocorra uma diminuição do risco de crédito dos estudantes, possibilitando condições de conceder créditos

²⁰ Relatórios de gestão do Fies, Projeto de Lei Orçamentária Anual (PLOA) de 2017, dados e estatísticas do Fies no sítio oficial do FNDE, da Empresa Brasileira de (2015). Na ocorrência de discrepância de diferentes fontes oficiais, foram tomados como base os relatórios de gestão do Fies.

²¹ Diagnóstico FIES de Junho/2017. Disponível em:

<http://seae.fazenda.gov.br/assuntos/politica-fiscal/arquivos/diagnosticofies>

²² Diagnóstico FIES 2017

sem necessidade de fiador para os estudantes com renda familiar per capita de até 1,5 salários-mínimos.

Em 13 de janeiro de 2014, através da Portaria nº 3 do MEC, foi generalizada a garantia do FGEDUC para todos os estudantes financiados pelo FIES, inclusive para os contratos que já apresentavam fiadores. Ainda nessa portaria é colocado que o risco das mantenedoras das IES da área privada seria coberto pelo FGEDUC. No mesmo ano foi modificada a contabilização do valor de cada contrato de financiamento concedido. Anteriormente, a contabilização envolvia todo o período previsto para o curso financiado e, depois, passou a incidir apenas sobre o semestre em curso. Assim, deu condições de alteração do limite de alavancagem do fundo, que obedece a dez vezes o seu patrimônio, passando a ter um comprometimento gradual a cada contrato ou aditamento por semestre. Essa modificação permitiu que o FGEDUC, que garantia 80% do valor dos encargos educacionais, passasse para 90% desses encargos. Para diminuir o prejuízo desse fundo foi colocado um dispositivo de “stop loss²³”, que é ativado quando as perdas atingem 10% do valor da carteira segurada.

Essas alterações e dispositivos possibilitaram que o governo federal ampliasse os gastos com o FIES, de forma legal, isentos das restrições fiscais usuais e sem levantar a percepção de risco, associadas às suas operações. Dessa maneira, mudou-se a percepção da sociedade sobre restrições fiscais do FIES, dando a falsa impressão de que o programa não elevaria os riscos fiscais e o endividamento do setor público. Não concordo com todas as alterações pois milito pelo ensino público e gratuito. O Relatório de Auditoria do TCU nº 01188420169 reforçou essa avaliação através das observações 14, 17 e 21, colocadas abaixo:

14. As finanças públicas também são grandemente impactadas pela inadimplência existente no programa, à medida que as dívidas dos estudantes constituem ativos para a união e que, se não honradas, acarretarão o crescimento do endividamento líquido, dado o desaparecimento destes ativos. Segundo dados do Relatório de Auditoria, em 31/12/2015, cerca de 52% dos financiamentos em fase de amortização possuíam algum atraso no pagamento, sendo que em aproximadamente 26% dos casos o atraso era superior a 360 dias.

17. Ainda segundo conclusão dos trabalhos de auditoria, além dos aspectos de ineficácia em contribuir com a política educacional, relevantes impactos fiscais, orçamentários e financeiros, que não foram adequadamente previstos e mitigados e extrapolação do limite máximo do FGEDUC para lastrear os financiamentos, expansão do FIES, da forma como concebida e executada, acarretou na insustentabilidade do modelo vigente entre 2010 e 2014, implicando ainda em risco quanto a própria existência da política pública.

21. Segundo consta do Relatório de Auditoria, houve, de modo reiterado, a edição de medidas provisórias destinadas à abertura de créditos extraordinários para

²³ Stop loss é um dispositivo importado do mercado de ações, que tem como função proteger o acionista de uma perda maior em um título mobiliário; ou seja, uma ação que está com seus valores em queda e quando atingir uma referência determinada pelo dono da ação, vende essa ação automaticamente, devido a uma permissão prévia do dono da ação, dando limite à perda.

complementação das dotações orçamentárias do FIES. Nos exercícios financeiros de 2012 a 2015, tal expediente foi utilizado por seis vezes, sem que restasse caracterizado o pressuposto de imprevisibilidade das despesas, exigido no art. 167, § 3º, da Constituição Federal. (RA 01188420169, 2014)

Os títulos de CFT-E emitidos para as IES da área privada são utilizados por estas para pagamento de contribuição previdenciária que estavam devendo à Receita Federal do Brasil (RFB). Esses títulos podiam ser recomprados pelo FNDE através de leilões. Como consequência desse fluxo operacional, os processos de emissões primárias de CFT-Es, de recompras de CFT-Es das mantenedoras e do reenvio da CCG ao FGEDUC, fizeram com que essa despesa financeira incidisse sobre toda a execução orçamentária vinda desse processo. A Tabela 3 mostra os valores citados neste capítulo, com os valores atualizados pelo IPCA:

Tabela 3 — EXECUÇÃO FINANCEIRA ANUAL DO FIES

Tabela 3 - EXECUÇÃO FINANCEIRA ANUAL DO FIES Valores em Milhões				
Ano	2011	2012	2013	2014
Emissão Primária de CFT-E	1.451	2.198	2.943	4.013
Recompra	384	2.085	4.625	9.120
Repasso ao FGEDUC – CCG	1	7	191	570
Despesa Financeira Total ^{1/}	1.836	4.290	7.759	13.703

Fontes: STN/RFB.

1/ Ação 00IG Concessão de Financiamento estudantil (FIES)

Na Tabela 4 estão os valores atualizados pelo IPCA em dezembro de 2020.

Tabela 4 — EXECUÇÃO FINANCEIRA ANUAL DO FIES 2020, corrigidos pelo IPCA

Tabela 4 - EXECUÇÃO FINANCEIRA ANUAL DO FIES - Valores em Milhões (R\$) dez/2020				
Ano	2011	2012	2013	2014
Emissão Primária de CFT-E	2.382	3.419	4.328	5.539
Recompra	630	3.243	6.802	12.588
Repasso ao FGEDUC – CCG	1,641	10,890	280,926	786,789
Despesa Financeira Total ^{1/}	3.014	6.673	11.411	18.914

Fontes: STN/RFB.

1/ Ação 00IG Concessão de Financiamento estudantil (FIES)

A análise inicial da tabela acima leva a crer que simplesmente a emissão primária dos CFT-Es seria o acréscimo que o programa FIES daria ao endividamento público. Mas com a recompra de títulos realizada pelo FNDE, ocorre uma “volta” dos CFT-Es. Como consequência, ao fim desse processo ocorre que o acréscimo sobre o endividamento público do programa FIES é maior do que a emissão inicial.

Existe uma despesa aditiva que eleva a necessidade de endividamento do governo. Essa despesa pode ser provida pela emissão de outros títulos públicos ou pela utilização de recursos da Conta Única do Tesouro Nacional. Isso que explica o acréscimo adicional ao programa sobre o endividamento público. Além disso, existem outros dois custos associados ao FIES: primeiro, a integralização de cotas do FGEDUC; e segundo, as despesas administrativas do programa, conforme demonstrado na Tabela 5 abaixo:

Tabela 5 — Demais Custos Associados ao FIES

Tabela 5 - Demais Custos Associados ao FIES em Milhões (R\$)				
Ano	2011	2012	2013	2014
Aportes no FGEDUC	0	136	0	1291
Despesas Administrativas	49	224	113	347

Fonte: MF/STN. 1/ Ação 00IG Concessão de Financiamento estudantil (FIES)

Na Tabela 6 temos os valores atualizados, pelo IPCA, em dezembro de 2020.

Tabela 6 — Demais Custos Associados ao FIES 2020, corrigidos pelo IPCA

Tabela 6 - Demais Custos Associados ao FIES em Milhões (R\$) dez/2020				
Ano	2011	2012	2013	2014
Aportes no FGEDUC	0	211	0	1782
Despesas Administrativas	80	348	166	479

Fonte: MF/STN. 1/ Ação 00IG Concessão de Financiamento estudantil (FIES)

Além dos aportes no FGEDUC e Despesas Administrativas, ainda existe o Subsídio Implícito. Ele se refere à diferença entre a taxa de juros que remunera os títulos do Tesouro Nacional, que é um custo de oportunidade, e a taxa de juros cobrada dos estudantes em seus financiamentos do FIES, aumentando, dessa maneira, o endividamento público.

Com uma análise mais profunda, pode-se concluir que existem duas situações: a primeira acerca de contratos com garantia do FGEDUC, em que houve a necessidade de aportes para o fundo garantidor; e segundo, os contratos sem garantia do FGEDUC, em que houve a perda patrimonial do fundo FIES, já que as operações registradas foram baixadas do seu balanço patrimonial. Nessas duas situações houve perda patrimonial do setor público. Esses modelos de contratos garantidos pelo FGEDUC e mais a alavancagem de dez vezes o patrimônio do fundo oportunizou uma ampliação enorme do programa e que, dessa maneira, à época de implantação do FGEDUC, não teve um significado relevante no patrimônio público.

Portanto, para o cálculo do ônus fiscal do FIES, economicamente falando, existe a necessidade de se considerar e somar a despesa financeira total, os aportes do FGEDUC, as despesas administrativas e os subsídios implícitos, conforme Tabela 7:

Tabela 7 — Custo Anual do FIES

Tabela 7 - Custo Anual do FIES em Milhões R\$				
Ano	2011	2012	2013	2014
Despesa Financeira	1.835	4.476	7.574	13.702
Aportes no FGEDUC	0	136	0	1.291
Despesas Administrativas	49	224	113	67
Subsídio Implícito	16	520	591	1.840
TOTAL	1.900	5.356	8.278	16.900

Fonte: MF/STN e SEAE

Na Tabela 8 temos os valores atualizados pelo IPCA em dezembro de 2020.

Tabela 8 — Custo Anual do FIES 2020, corrigidos pelo IPCA

Tabela 8 - Custo Anual do FIES em Milhões R\$ dez/2020				
Ano	2011	2012	2013	2014
Despesa Financeira	3.012	6.936	11.139	18.913
Aportes no FGEDUC	0	211	0	1.782
Despesas Administrativas	80	348	166	92
Subsídio Implícito	26	809	869	2539
TOTAL	3118	8.304	12.174	23327

Fonte: MF/STN e SEAE

Comparando os valores das tabelas 3 e 7, a Execução Financeira Anual do FIES e o Custo Anual do FIES, respectivamente, pode-se notar uma diferença. Esse é o valor que deve ser considerado como gastos da união com o FIES. Esses valores foram arredondados, pois estão em milhares de milhões. A Tabela 9 mostra essa diferença:

Tabela 9 — Diferença entre Execução do FIES e Custo do FIES

Tabela 9 - Diferença entre Execução do FIES e Custo do FIES em Milhões (R\$)				
Ano	2011	2012	2013	2014
Custo Anual	1.900	5.356	8.278	16.900
Execução Financeira	1.836	4.290	7.759	13.703
Diferença	64	1.066	519	3.197

Fonte: STN/RFB/ MF e SEAE

Na Tabela 10 são demonstrados os valores atualizados pelo IPCA em dezembro de 2020.

Tabela 10 — Diferença entre Execução do FIES e Custo do FIES 2020, corrigidos pelo IPCA

Tabela 10 - Diferença entre Execução do FIES e Custo do FIES em Milhões (R\$) dez/2020				
Ano	2011	2012	2013	2014
Custo Anual	3.119	8.332	12.175	23.327
Execução Financeira	3.014	6.674	11.412	18.914
Diferença	105	1.658	763	4.413

Fontes: STN/RFB/ MF e SEAE.

Os valores em Reais do FIES, de 2011 a 2014, demonstram um crescimento exponencial. Esses valores também demonstram a inviabilidade e insustentabilidade fiscal do programa, que apresentam 3 causas: 1ª) risco de crédito, que pode apresentar consequências como: risco moral do aluno, a concentração de risco da União e a inadimplência subestimada; 2ª) subsídio; implícito que exista uma grande diferença entre o custo operacional da dívida pública e a taxa de juros do FIES, gerando um subsídio implícito muito alto, comprometendo o custo da dívida líquida; e 3ª) a governança do programa, a observância de planejamento fiscal de médio prazo com relação às ofertas de vagas, além do fato que a avaliação do risco de crédito deve ser analisada pela Comissão Permanente de Supervisão e Acompanhamento – CPSA,

composta pelos representantes da IES e dos alunos, ambos interessados no financiamento, algo que, independentemente de julgamento de mérito, sempre é passível de dúvida.

5.5 ANÁLISE DOS CUSTOS DA EDUCAÇÃO SUPERIOR DAS IFES E DAS IES DA ÁREA PRIVADA QUE UTILIZAM O FIES

Nesse capítulo serão analisados e comparados os custos que o governo federal, no período de 2011 a 2014, realizou e repassou para as IES da área privada através do FIES e o que foi investido nas universidades federais.

5.5.1 Custos da Educação Superior das IES da área privada que utilizam o FIES

Todas as ações dos governos Lula e Dilma não só aumentaram os valores que eram repassados para as IES da área privada, como também aumentaram significativamente a quantidade de matrículas do programa FIES no período de 2011 a 2014. Na Tabela 11 pode ser verificada a evolução da quantidade de contratos do FIES. Os contratos devem ser entendidos como matrículas de 2011 a 2014:

Tabela 11 — Quantidade de Matrículas do FIES de 2011 a 2014

Tabela 11 - Quantidade de Matrículas do FIES de 2011 a 2014								
Ano	2011		2012		2013		2014	
	Novos	Ativos	Novos	Ativos	Novos	Ativos	Novos	Ativos
Contratos FIES	154.250	583.757	377.780	918.137	559.905	1.168.100	732.494	1.891.343
Total por ano	738.007		1.295.917		1.728.005		2.623.837	

Fonte: Relatórios de gestão do Fies, Projeto de Lei Orçamentária Anual (PLOA) de 2017, dados e estatísticas do Fies no site oficial do FNDE

Diferentemente dos valores em Reais no programa FIES de 2011 a 2014 que alcançaram um crescimento exponencial, o crescimento do número de matrículas foi evolutivo, mas não exponencial. Pode-se inferir desses dados que os valores das mensalidades tiveram um aumento desproporcional em relação ao aumento de matrículas, pois as curvas são diferentes. Portanto, esses dados podem sugerir que as IES da área privada talvez tenham abusado do programa FIES, aumentando os valores de suas mensalidades.

A partir disso, se for calculada a divisão do valor gasto com o FIES pela quantidade de matrículas, será obtido o valor gasto por contrato; ou seja, por aluno, como vemos na Tabela 12:

Tabela 12 — Repasses FIES; Quantidade de Contratos e Valor por Contrato

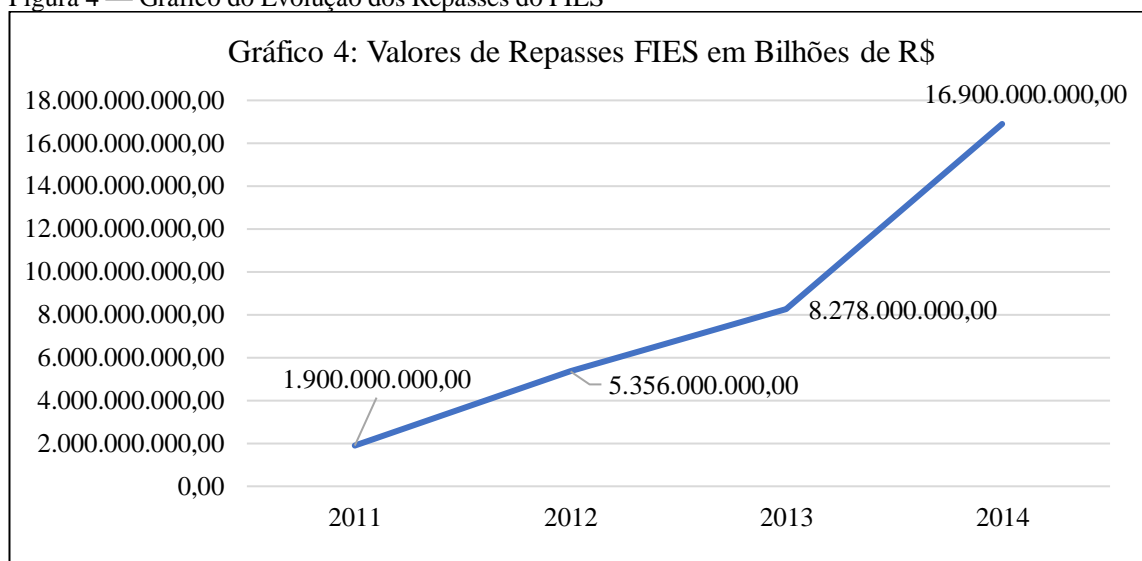
Tabela 12 – Repasses FIES; Quantidade de Contratos e Valor por Contrato			
Ano	Valores repasses FIES em Bilhões de R\$	Quantidade de Contratos	Valor por contrato em R\$
2011	1.900.000.000,00	738.007	2.574,50
2012	5.356.000.000,00	1.295.917	4.132,98
2013	8.278.000.000,00	1.728.005	4.790,50
2014	16.900.000.000,00	2.632.837	6.418,93

Fonte: Elaborado pelo autor

Na primeira coluna da Tabela 12 estão representados os valores de repasses do FIES para as IES da área privada em bilhões de Reais com valores exponenciais. Na segunda coluna estão disponibilizadas as quantidades de matrículas do FIES de 2011 a 2014, com uma evolução crescente. E na terceira coluna, a partir da divisão dos valores repassados pela quantidade de matrículas, está disponibilizada a média de gasto do governo por contratos no FIES.

Verificamos que a média dos valores dos contratos do FIES evoluíram de R\$ 2.574,50 para R\$ 6.418,93; ou seja, ficaram 2,49 vezes mais caros para o governo. No mesmo período, os valores de repasses do FIES aumentaram 8,89 vezes, enquanto a quantidade de contratos do FIES aumentou 3,56 vezes.

Figura 4 — Gráfico do Evolução dos Repasses do FIES



Fonte: Elaborado pelo autor

Na Tabela 13 estão disponibilizados os valores atualizados pelo IPCA em dezembro de 2020:

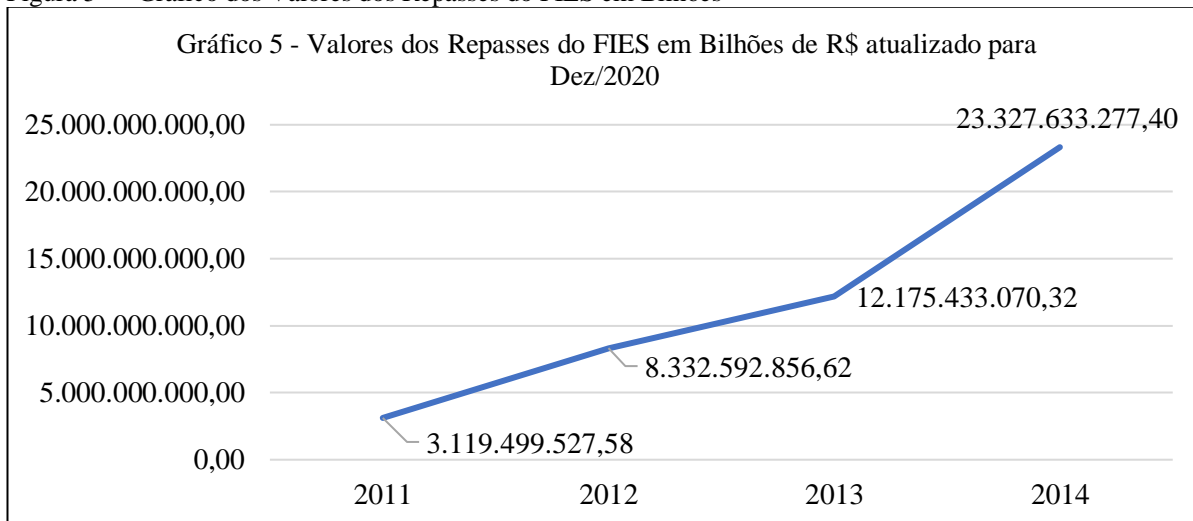
Tabela 13 — Repasses FIES; Quantidade de Contratos e Valor por Contrato 2020

Tabela 13 – Repasses FIES; Quantidade de Contratos e Valor por Contrato em Bilhões (R\$) dez/2020			
Ano	Valores repasses FIES em Bilhões de R\$	Quantidade de Contratos	Valor por contrato em R\$
2011	3.119.499.527,58	738.007	5.868,76
2012	8.332.592.856,62	1.295.917	6.429,88
2013	12.175.433.070,32	1.728.005	7.045,95
2014	23.327.633.277,40	2.632.837	8.860,26

Fonte: Elaborado pelo autor

Pode-se verificar que a média dos valores dos contratos do FIES, atualizados para dezembro de 2020, evoluíram de R\$ 5.868,76 para R\$ 8.860,26; ou seja, ficaram 1,51 vez mais caros para o governo. No mesmo período, os valores dos repasses aumentaram 7,48 vezes, enquanto a quantidade de contratos aumentou 3,56 vezes. Essa diferença ocorre devido a atualização através do IPCA. Nos anos em análise, a variação da moeda foi diferente, mas a quantidade de contratos é a mesma. Essa atualização serve apenas para obter os valores atualizados nos gastos de hoje. No Gráfico 5 estão expostos os valores atualizados pelo IPCA de dezembro de 2020:

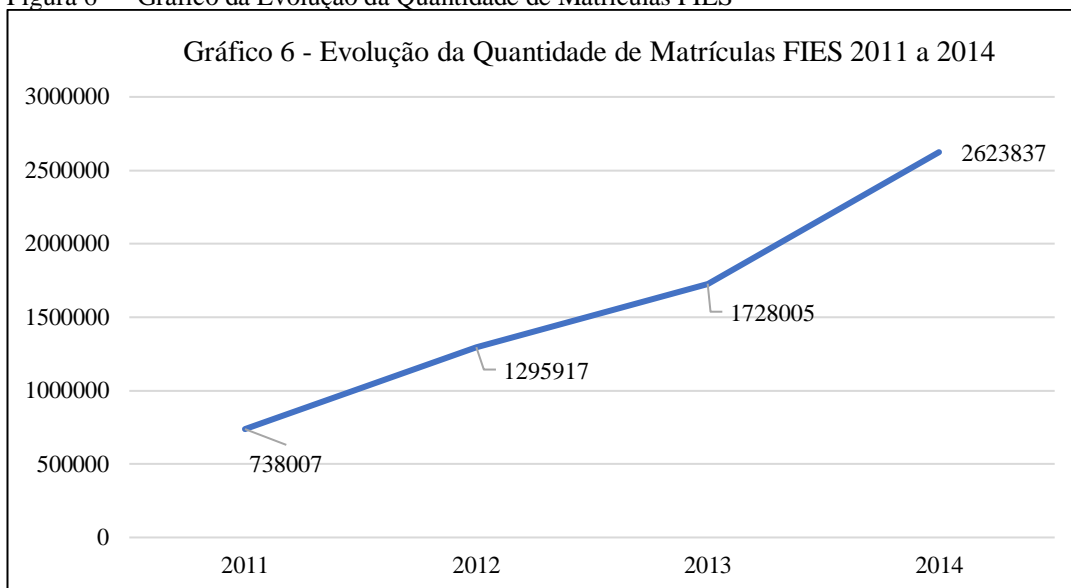
Figura 5 — Gráfico dos Valores dos Repasses do FIES em Bilhões



Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados da Tabela 13

No Gráfico 6 foi demonstrada a evolução da quantidade de matrículas do FIES de 2011 a 2014. Na ocorrência de discrepância de diferentes fontes oficiais, foram tomados como base os relatório de gestão do FIES.

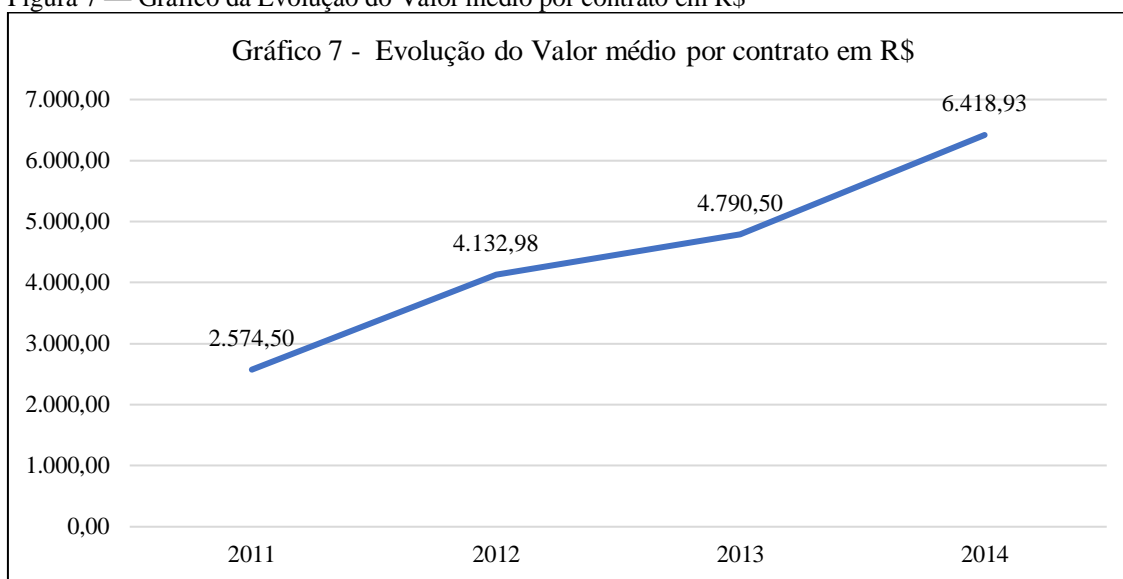
Figura 6 — Gráfico da Evolução da Quantidade de Matrículas FIES



Fonte: Relatórios de gestão do Fies, Projeto de Lei Orçamentária Anual (PLOA) de 2017, dados e estatísticas do FIES no site oficial do FNDE, da Empresa Brasileira de Comunicação (EBC) e em Queiroz (2015). Na ocorrência de discrepância de diferentes fontes oficiais, foram tomados como base os relatórios de gestão do FIES.

No Gráfico 7 pode-se observar a evolução do valor médio por contrato do FIES:

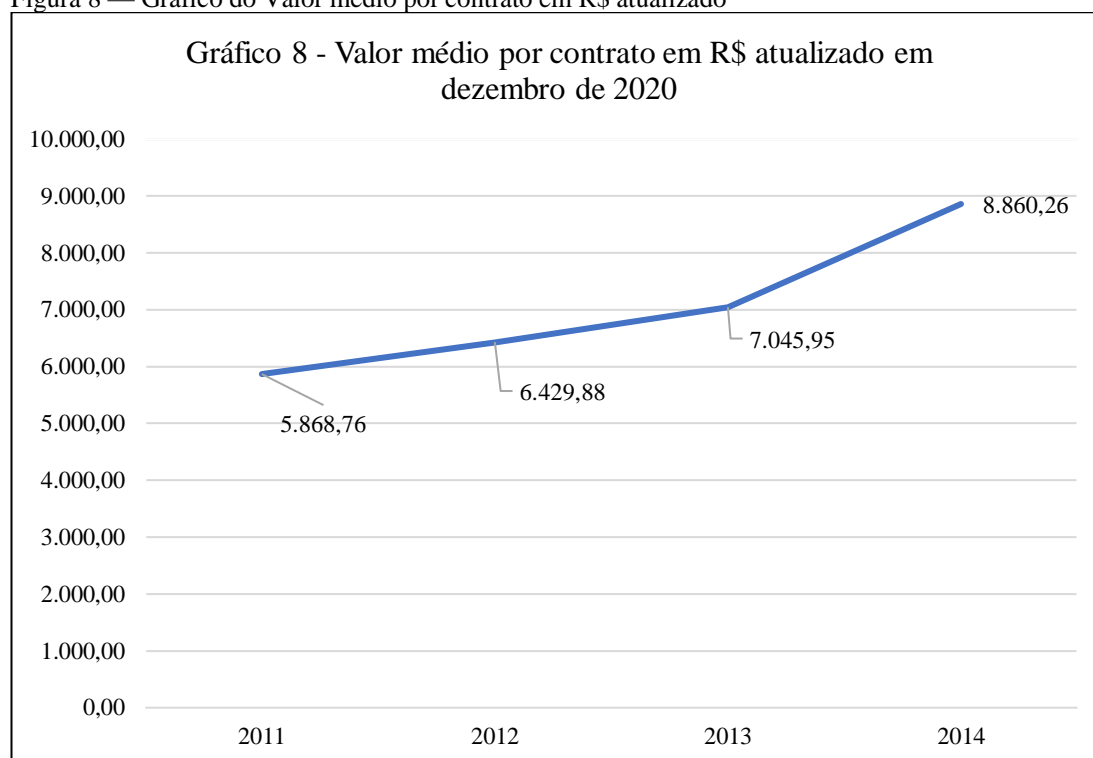
Figura 7 — Gráfico da Evolução do Valor médio por contrato em R\$



Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados da Tabela 12

No Gráfico 8 a evolução do valor médio por contrato atualizado pelo IPCA em dez/2020 pode ser vista:

Figura 8 — Gráfico do Valor médio por contrato em R\$ atualizado



Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados da Tabela 13. As diferenças dos dois gráficos em relação ao valor médio por contrato de aluno se deveu à inflação.

5.5.2 Custos da Educação Superior das IFES

O investimento em educação nos governos Lula e Dilma teve uma curva crescente; como pode ser visto na Tabela 14 e no Gráfico 9 abaixo:

Tabela 14 — Investimento Federal Total em Educação

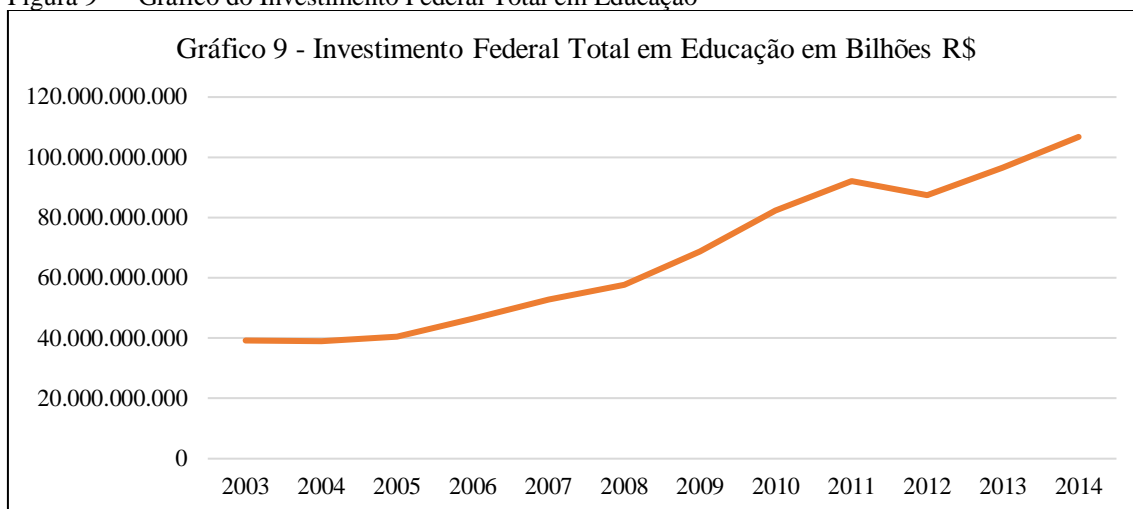
Tabela 14 - Investimento Federal Total em Educação	
ANO	Investimento Federal Total em Educação em Bilhões de R\$ (A)
2003	39.225.224.141
2004	38.986.086.525
2005	40.506.998.062
2006	46.417.407.282
2007	52.832.416.426
2008	57.662.164.755
2009	68.752.485.193
2010	82.428.536.504
2011	92.101.478.182
2012	87.404.409.903
2013	96.526.150.733
2014	106.778.671.684

Fonte: CAPES, 2015 (GeoCapes²⁴); INEP. Censo da Educação Superior (2003-2013); Senado Federal (Portal Orçamento - SIGA Brasil).

²⁴O Geocapes é um aplicativo gráfico que exibe, num cartograma, informações quantitativas com precisão geográfica. O sistema acessa nove bases de dados.

No Gráfico 9 o investimento federal total em educação, em bilhões de (R\$):

Figura 9 — Gráfico do Investimento Federal Total em Educação



Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados da Tabela 14

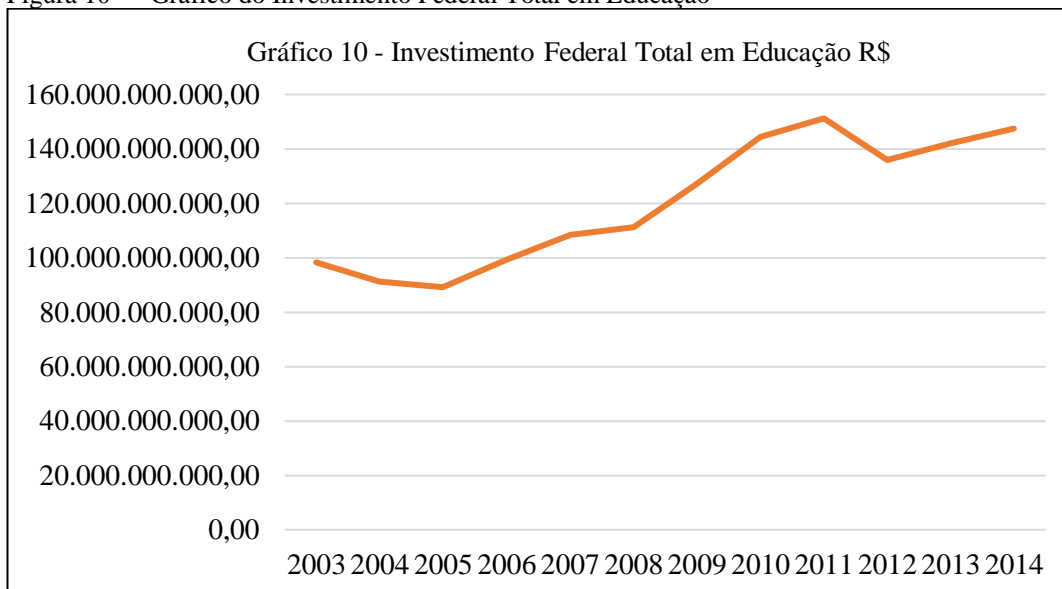
Tabela 15 — Investimento Federal Total em Educação, corrigidos pelo IPCA

ANO	Investimento Federal Total em Educação em Bilhões de R\$ (A)
2003	98.340.542.257,84
2004	91.144.997.780,11
2005	89.158.815.962,24
2006	99.174.724.409,13
2007	108.343.717.229,72
2008	111.147.351.519,01
2009	127.160.550.958,21
2010	144.322.611.622,22
2011	151.216.061.935,76
2012	135.979.343.090,95
2013	141.972.419.399,09
2014	147.390.159.461,07

Fonte: CAPES, 2015 (GeoCapes); INEP. Censo da Educação Superior (2003-2013); Senado Federal (Portal Orçamento - SIGA Brasil). (*) Dados atualizados pelo IPCA de dezembro de 2020.

No Gráfico 10 pode-se verificar a evolução do investimento federal em educação, em bilhões (R\$):

Figura 10 — Gráfico do Investimento Federal Total em Educação



Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados da Tabela 15

Os dados apresentados são os do objeto de estudo desta tese, entenda-se o período de 2011 a 2014. Abaixo, a Tabela 16 com os valores dos recursos do governo federal destinados às universidades federais, em Reais, com o número de matrículas, da graduação e da pós-graduação e com o cálculo de gastos por matrícula, anual e mensal.

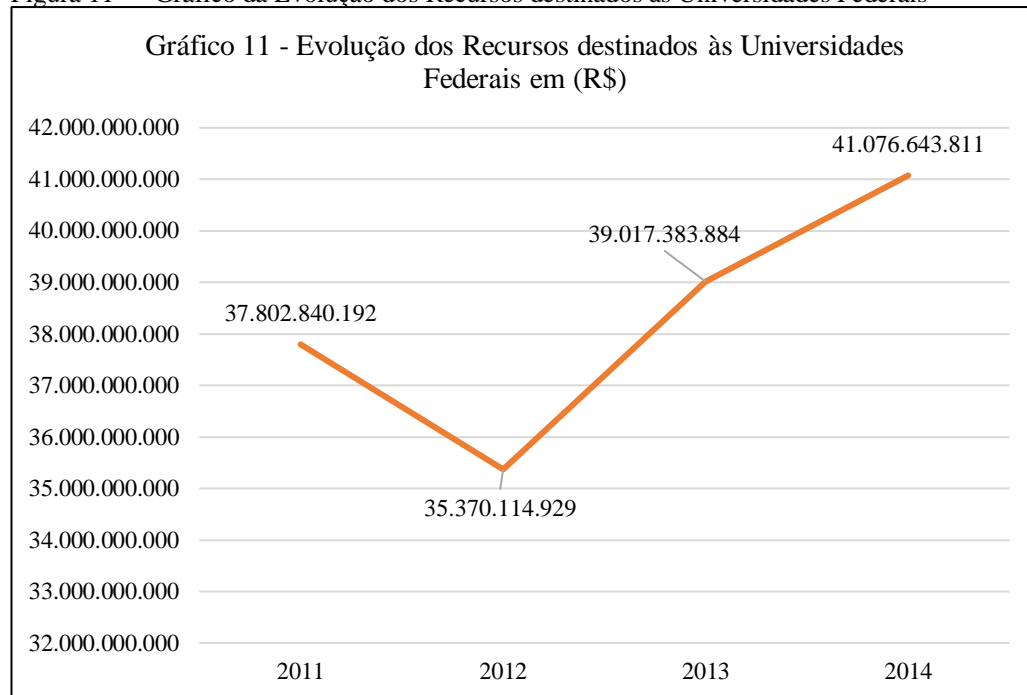
Tabela 16 — Recursos das Universidades Federais; Matrículas de Graduação e Pós-Graduação e Investimento Anual e Mensal

Tabela 16 – Recursos das Universidades Federais; Matrículas de Graduação e Pós-Graduação e Investimento Anual e Mensal						
ANO	RECURSOS DESTINADOS ÀS UNIVERSIDADES FEDERAIS(A) R\$	Nº MATRÍCULAS GRADUAÇÃO (B)	Nº MATRÍCULAS PÓS-GRADUAÇÃO (C)	Nº MATRÍCULAS TOTAL (D) = (B) + (C)	GASTO ANUAL POR MATRÍCULA (A) / (D) R\$	GASTO AO MÊS
2011	37.802.840.192	842.606	99.904	942.510	40.109	3342,42
2012	35.370.114.929	885.716	108.990	994.706	35.558	2963,17
2013	39.017.383.884	1.015.868	119.259	1.135.127	34.373	2864,42
2014	41.076.643.811	1.085.455(1)	126.963(2)	1.212.418	33.880	2823,33

Fonte: CAPES, 2015 (GeoCapes); INEP. Censo da Educação Superior (2003-2013); Senado Federal (Portal Orçamento SIGA Brasil)

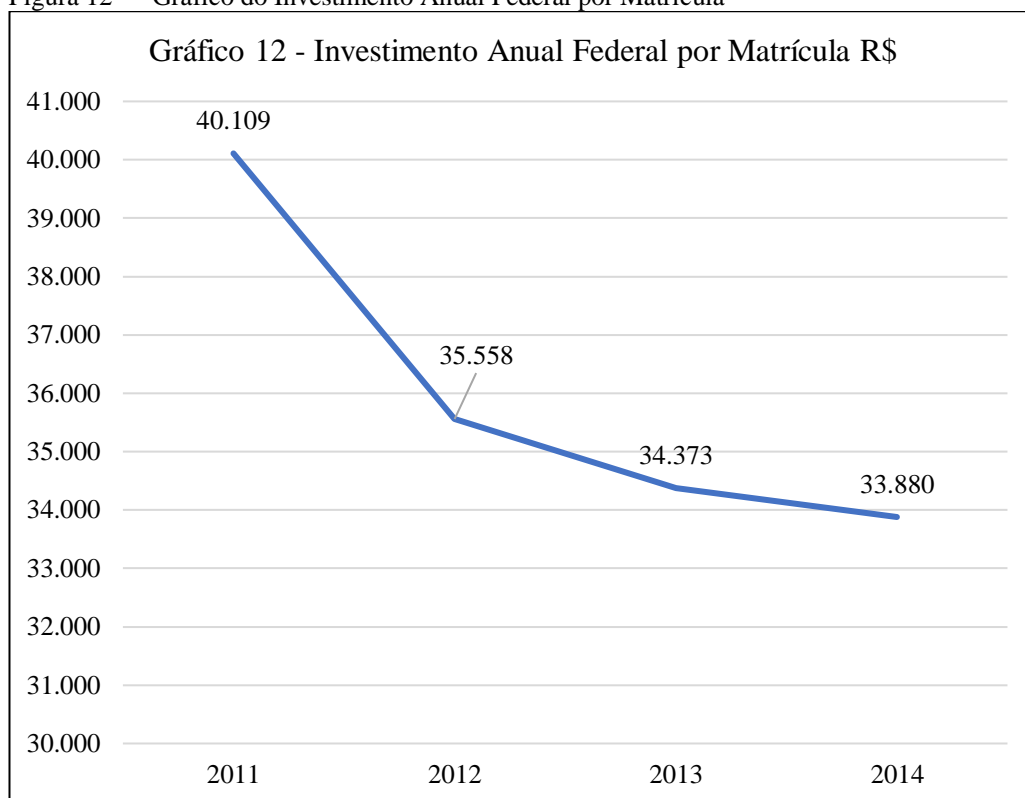
No Gráfico 11 pode ser constatada a evolução dos recursos federais para as universidades federais em bilhões (R\$):

Figura 11 — Gráfico da Evolução dos Recursos destinados às Universidades Federais



Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados da Tabela 16

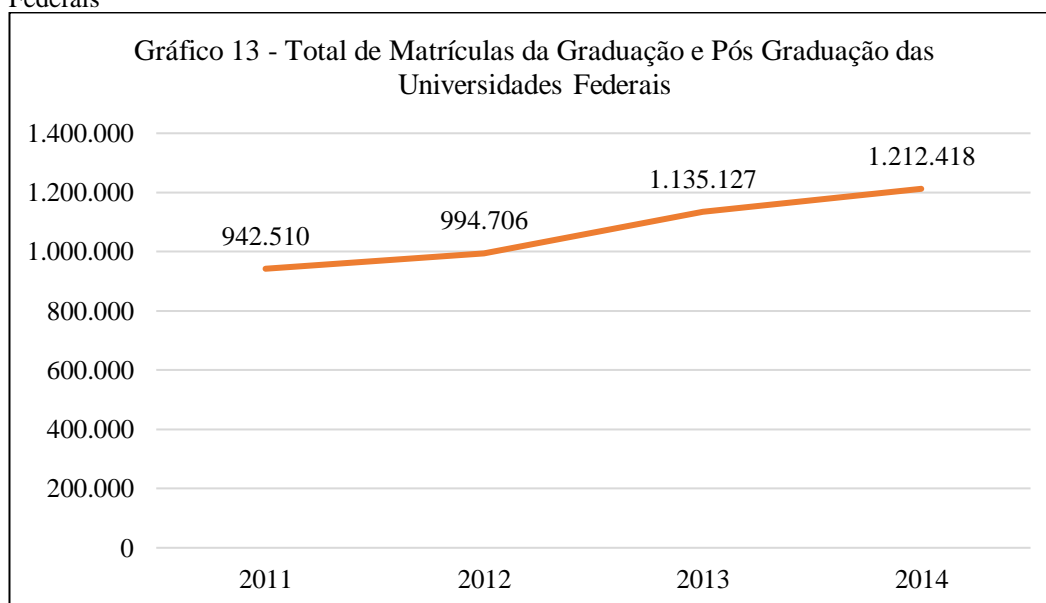
Figura 12 — Gráfico do Investimento Anual Federal por Matrícula



Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados da Tabela 16

No Gráfico 13 está demonstrado o total de matrículas de Graduação e Pós-Graduação das Universidades Federais:

Figura 13 — Gráfico do Total de Matrículas da Graduação e Pós-Graduação das Universidades Federais



Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados da Tabela 16

Na Tabela 17 estão expostos os recursos destinados às universidades federais, com valores atualizados pelo IPCA em dezembro de 2020:

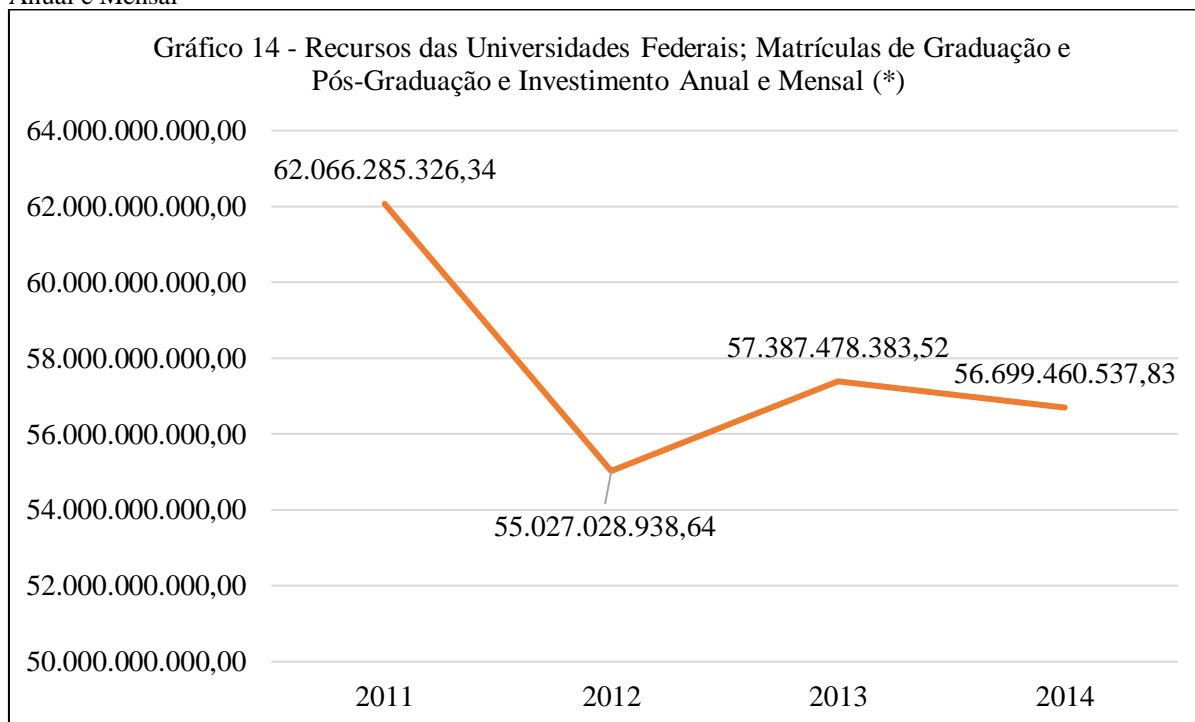
Tabela 17 — Recursos das Universidades Federais; Matrículas de Graduação e Pós-Graduação e Gasto Anual e Mensal, corrigidos pelo IPCA.

Tabela 17– Recursos das Universidades Federais; Matrículas de Graduação e Pós-Graduação e Gasto Anual e Mensal (*)						
ANO	RECURSOS DESTINADOS ÀS UNIVERSIDADES FEDERAIS(A) R\$	Nº MATRÍCULAS GRADUAÇÃO (B)	Nº MATRÍCULAS PÓS-GRADUAÇÃO (C)	Nº MATRÍCULAS TOTAL (D) = (B) + (C)	GASTO ANUAL POR MATRÍCULA (A) / (D) R\$	GASTO AO MÊS
2011	62.066.285.326,34	842.606	99.904	942.510	65.852,12	5.487,67
2012	55.027.028.938,64	885.716	108.990	994.706	55.319,89	4.609,99
2013	57.387.478.383,52	1.015.868	119.259	1.135.127	50.555,99	4.212,99
2014	56.699.460.537,83	1.085.455(1)	126.963(2)	1.212.418	46.765,60	3.897,13

Fonte: CAPES, 2015 (GeoCapes); INEP. Censo da Educação Superior (2003-2013); Senado Federal (Portal Orçamento SIGA Brasil). (*) Dados atualizados pelo IPCA de dezembro de 2020

No Gráfico 14 estão representados os recursos das universidades federais, com valores atualizados pelo IPCA em dezembro de 2020:

Figura 14 — Recursos das Universidades Federais; Matrículas de Graduação e Pós-Graduação e Investimento Anual e Mensal



Fonte: Elaborado pelo autor

Pode-se notar que os valores investidos na educação superior federal em 2011 foram acima do valor de 2012; em 2013 houve uma recuperação e em 2014 houve outro decréscimo no investimento. No gráfico 13 acima temos a quantidade de matrículas nas universidades federais. Verifica-se um aumento nessa quantidade de 2011 a 2014.

6 VALORES DE UMA POLÍTICA DE INCLUSÃO - FIES

6.1 CONTEXTO

Como visto nos capítulos anteriores, o setor privado de educação superior sempre exerceu muita influência nas decisões tomadas pelos governos. Isso pode ser visto, mais especificamente, a partir dos governos militares, através da Reforma de 68. Os governos militares sempre participaram dos órgãos responsáveis pelas decisões do Ensino Superior brasileiro.

O crescente número de IES da área privada, desde então, sempre foi maior que o crescimento das IES públicas. O ápice dessa diferença se deu no governo de FHC, em que o

crescimento das IES públicas foi zero; enquanto o crescimento das IES da área privada foi enorme e ainda facilitou a criação de universidades e centros universitários. O crescimento das IES da área privada nos governos Lula e Dilma continuou, mas, por outro lado, também houve grande crescimento e criação das IES públicas.

O FIES, como política pública de inclusão na universidade, teve em seu propósito original uma ideia boa. Mas, com o passar do tempo, transformou-se em um canal de repasses de verba pública da educação para o setor privado de educação com números vultuosos, sem controle público adequado.

6.2 METODOLOGIA

Foi utilizado o método de análise estatística dos dados levantados e suas interpretações. Os dados levantados foram relacionados aos egressos dos cursos superiores públicos e privados, particularmente os que utilizaram do FIES para sua formação, a saber: as médias de notas do ENADE; percentual de contratos do FIES por faixas de renda familiar per capita; percentual de contratos por faixa de IGC – Índice Geral de Cursos e Percentual de IES públicas por faixa de IGC – Índice Geral de Cursos; percentual de contratos por tipo de escola cursada no Ensino Médio; além dos valores de investimentos na educação. Com esses dados, através de comparações, foi utilizado o cálculo de correlação para que as diferenças fossem entendidas.

6.2.1 A Fórmula de Correlação

A fórmula de correlação retorna o coeficiente de correlação de dois intervalos de dados; conforme a fórmula abaixo:

$$\text{Correl}(X, Y) = \frac{\sum (x - \bar{x})(y - \bar{y})}{\sqrt{\sum (x - \bar{x})^2 \sum (y - \bar{y})^2}}$$

Em que \bar{x} e \bar{y} são as médias dos intervalos de dados.

6.2.2 O Resultado

Quando o resultado do coeficiente de correlação é mais próximo de + 1, ele indica uma correlação positiva ou negativa quando estiver mais próximo de - 1. A correlação positiva significa que se os valores em uma matriz estiverem aumentando, em média, os valores na outra

matriz aumentarão também. A correlação negativa ocorre quando os valores em uma matriz estiverem aumentando e, em média, os valores na outra matriz estiverem decrescendo. Um coeficiente de correlação mais próximo de 0 indica nenhuma ou pouca relação.

6.2.2.1 ENADE

O ENADE – Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes, é um exame criado, juntamente com o Sistema Nacional de Avaliação Superior, pela Lei 10.861, de 14 de abril de 2004. A criação do ENADE ocorreu para substituir o antigo ENC – Exame Nacional de Cursos, popularizado como PROVÃO. O Provão era obrigatório para os alunos ingressantes e os egressos; ou seja, esse exame era uma exigência para a obtenção do diploma e graduação.

O ENADE avalia o aprendizado dos alunos egressos dos cursos de graduação em relação aos conteúdos programáticos existentes nas diretrizes curriculares dos cursos e o nível de aprendizado inicial dos alunos ingressantes. Essa avaliação é comparada os ingressantes com os concluintes.

Uma reflexão deve ser feita sobre até que ponto o ENADE pode medir o aprendizado dos egressos. Para isso deve ser analisado o motivo dessa avaliação e como ela representa a qualidade da educação.

Segundo Cabrito (2009), avaliar, no sentido de melhorar a qualidade, foi primeiramente utilizado na economia e nas finanças. A partir daí, essa avaliação deverá ter uma métrica que dependerá da produtividade, competitividade e satisfação do cliente. E isto está implicado em alguma melhoria na qualidade que trará lucro. Avaliar a qualidade de serviços coletivos, geralmente fornecidos pelos órgãos públicos de Estado, Organizações Não Governamentais (ONGs), entidades sem fins lucrativos, por muito tempo, não foi uma preocupação. Como exemplo: a defesa ou a segurança territorial, a segurança social, a justiça, a saúde e a educação. Esta maneira de avaliar a qualidade teve, e tem até hoje, efeitos nefastos sobre o funcionalismo público em geral, pois existe a generalização de que são maus funcionários, de baixa produção e principalmente de qualidade duvidosa.

Le Grand (1990) e depois Le Grand & Bartlett (1993) constatam que a oferta pública de educação é continuamente avaliada. Eles concluíram que, por serem avaliados dessa forma e sempre comparada com a produção da educação privada desse tipo de serviço, essa comparação, realizada por órgãos cujo objetivo fundamental, não é satisfazer universalmente as necessidades de natureza coletiva, mas de maneira prioritária, visa a realização de lucro. Isso

faz com que seja selecionado um público num verdadeiro processo de *cream-skimming*²⁵ (LE GRAND, 1990; LE GRAND & BARTLETT, 1993).

Cabrito (2009) ainda coloca a necessidade da avaliação, justificando que apenas a partir de avaliações é possível detectar problemas e encontrar soluções. Devido à dificuldade de consensualizar um conceito de qualidade em educação, o que se deve fazer é basear os indicadores em antes e depois e em bom ou mau. Mas essa comparação deve ser feita em uma instituição de ensino competindo com ela própria.

Casali (2011) afirma que não existe qualidade sem quantidade, nem tampouco o inverso. E que de maneira inconsciente, nos dias de hoje aplicamos esses conceitos de modo articulado. E ainda, para justificar, apresenta como exemplo: de tudo o que é bom (qualidade) desejamos mais (quantidade) e melhor (qualidade) (PACHECO, 2013).

De acordo com Cabrito (2009), a melhoria de qualidade teve sua origem nos meios de produção da economia; sendo assim, a avaliação da qualidade na educação passou a ser pensada da mesma maneira: a necessidade de ser avaliada através do tripé da produtividade, competitividade e satisfação do cliente. Essa afirmação também é encontrada em PACHECO (2013): “[...] as expectativas de um cliente variam de acordo do seu poder de compra, e, por essa lógica, quem pode pagar mais pode adquirir um serviço educacional de melhor qualidade”.

Recuso veementemente o emprego desse conceito de qualidade da educação, pois entendo que é basilar que o conceito de qualidade da educação seja o resultado de um movimento e uma construção coletiva. Para isso, existe a necessidade da participação de todos os atores que tenham interesse em educação, seja da sociedade, dos órgãos públicos de educação, de associações de pais, entidades de educação, entidades sindicais de educação, organizações não governamentais, estudantes e suas entidades; sejam elas municipais, estaduais e nacionais. Deve-se ter em mente que nessa construção coletiva não deve ser esquecida a qualidade da educação. Essa qualidade de ensino deve ser pensada e debatida para a melhoria da sociedade e do país; sempre em prol da melhoria de cada ser humano existente, pois é um direito universal.

O ENADE não é realizado com todos os alunos egressos de todos os cursos de graduação nem em todas as faculdades do país. São escolhidos aleatoriamente determinados

²⁵ Cream skimming é uma metáfora conceitual pejorativa usada para se referir à prática de negócios de uma empresa que fornece um produto ou serviço apenas para os clientes de alto valor ou baixo custo desse produto ou serviço, enquanto desconsidera os clientes que são menos lucrativos para a companhia.

alunos de cursos específicos, por edição do ENADE. Esses cursos são divididos em três anos; como descritos abaixo:

Ano I

Cursos de bacharelado nas áreas de conhecimento de Ciências Agrárias, Ciências da Saúde e áreas afins;

Cursos de bacharelado nas áreas de conhecimento de Engenharias e Arquitetura e Urbanismo;

Cursos Superiores de Tecnologia nas áreas de Ambiente e Saúde, Produção Alimentícia, Recursos Naturais, Militar e Segurança.

Ano II

Cursos de bacharelado nas áreas de conhecimento de Ciências Biológicas; Ciências Exatas e da Terra; Linguística, Letras e Artes e áreas afins;

Cursos de licenciatura nas áreas de conhecimento de Ciências da Saúde; Ciências Humanas; Ciências Biológicas; Ciências Exatas e da Terra; Linguística, Letras e Artes;

Cursos de bacharelado nas áreas de conhecimento de Ciências Humanas e Ciências da Saúde, com cursos avaliados no âmbito das licenciaturas;

Cursos Superiores de Tecnologia nas áreas de Controle e Processos Industriais, Informação e Comunicação, Infraestrutura e Produção Industrial.

Ano III

Cursos de bacharelado nas Áreas de Conhecimento Ciências Sociais Aplicadas e áreas afins;

Cursos de bacharelado nas Áreas de Conhecimento Ciências Humanas e áreas afins que não tenham cursos também avaliados no âmbito das licenciaturas;

Cursos Superiores de Tecnologia nas áreas de Gestão e Negócios, Apoio Escolar, Hospitalidade e Lazer, Produção Cultural e Design. (INEP, 2005)

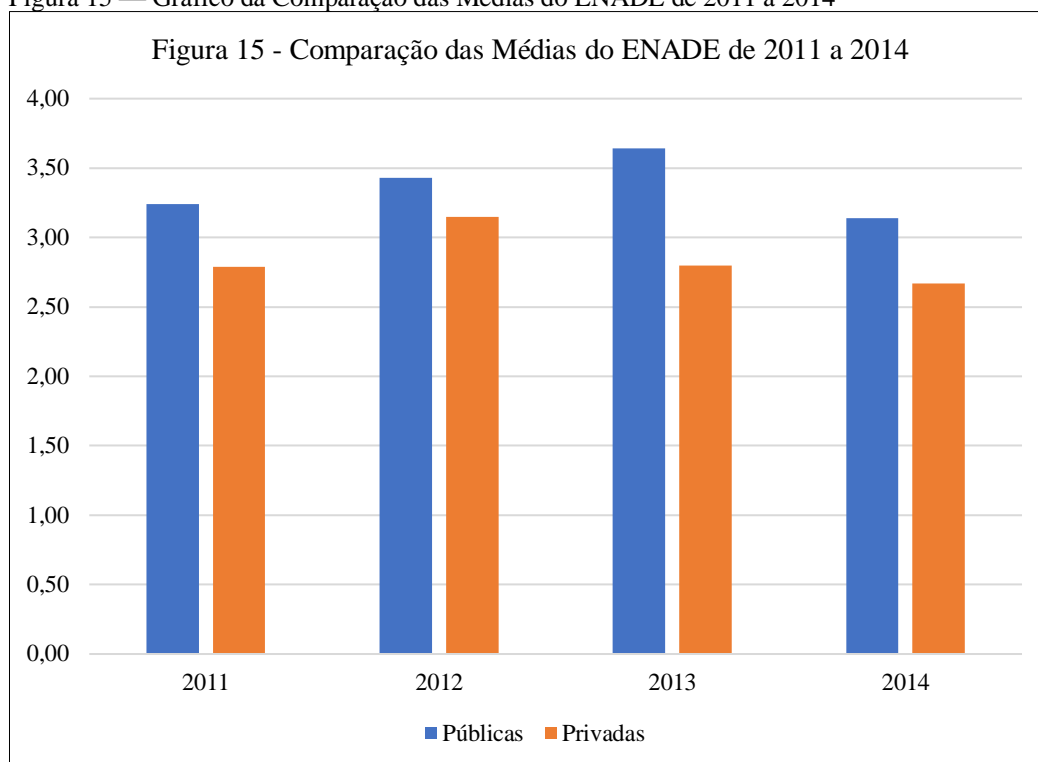
Os dados do ENADE utilizados nos cálculos serão aqueles que representam o valor médio dos alunos egressos dos cursos superiores de universidades públicas e da área privada do país. Esse valor médio, normalmente acrescentado ao Questionário do Estudante, é utilizado para gerar o cálculo dos Indicadores de Qualidade da Educação Superior.

Tabela 18 — Comparação das Médias do ENADE de 2011 a 2014, entre as IES públicas e da área privada

Tabela 18 - Comparação das Médias do ENADE de 2011 a 2014, entre as IES públicas e da área privada.				
	2011	2012	2013	2014
Públicas	3,24	3,43	3,64	3,14
Privadas	2,79	3,15	2,80	2,67
Diferença	0,45	0,28	0,84	0,47

Fonte: Dados calculados a partir dos valores no endereço: <http://portal.inep.gov.br/educacao-superior/indicadores-de-qualidade/resultados>

Figura 15 — Gráfico da Comparação das Médias do ENADE de 2011 a 2014



Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados da Tabela 18

A Tabela 18 e o Gráfico 15 acima apresentam as médias alcançadas de todos os egressos, de todos os cursos avaliados, de todas as IES, públicas e da área privada do país, entre 2011 e 2014. Pode-se constatar que em todos os anos os egressos das IES públicas obtiveram notas maiores que os egressos das IES da área privada, em um universo de nota máxima 5.

Nos anos de 2011 e 2014 as diferenças se mantiveram com os valores de 0,45 e 0,47 respectivamente. Enquanto em 2012 houve a menor diferença entre as médias com o valor de 0,28 e em 2013 a maior diferença com o valor de 0,84. Para que a análise desta tese tenha um maior embasamento, não é possível apenas considerar a comparação das médias do ENADE entre as IES públicas e da área privada. É indispensável considerar a renda familiar per capita dos alunos no programa do FIES e o Índice Geral de Cursos – IGC das IES da área privada ao qual os alunos do FIES estavam matriculados e o percentual de alunos que concluíram o Ensino Médio em escolas públicas.

O IGC – Índice Geral de Cursos, é o índice que o MEC – Ministério da Educação e INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira calculado através da média ponderada dos conceitos de curso de graduação da instituição. Essa média ponderada vale-se da distribuição dos alunos da IES entre os níveis de graduação, mestrado e doutorado. Os conceitos de graduação são calculados com base nos CPC – Conceitos Preliminares de Cursos e o conceito da pós-graduação é calculado através de uma conversão

dos conceitos fixados pela CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

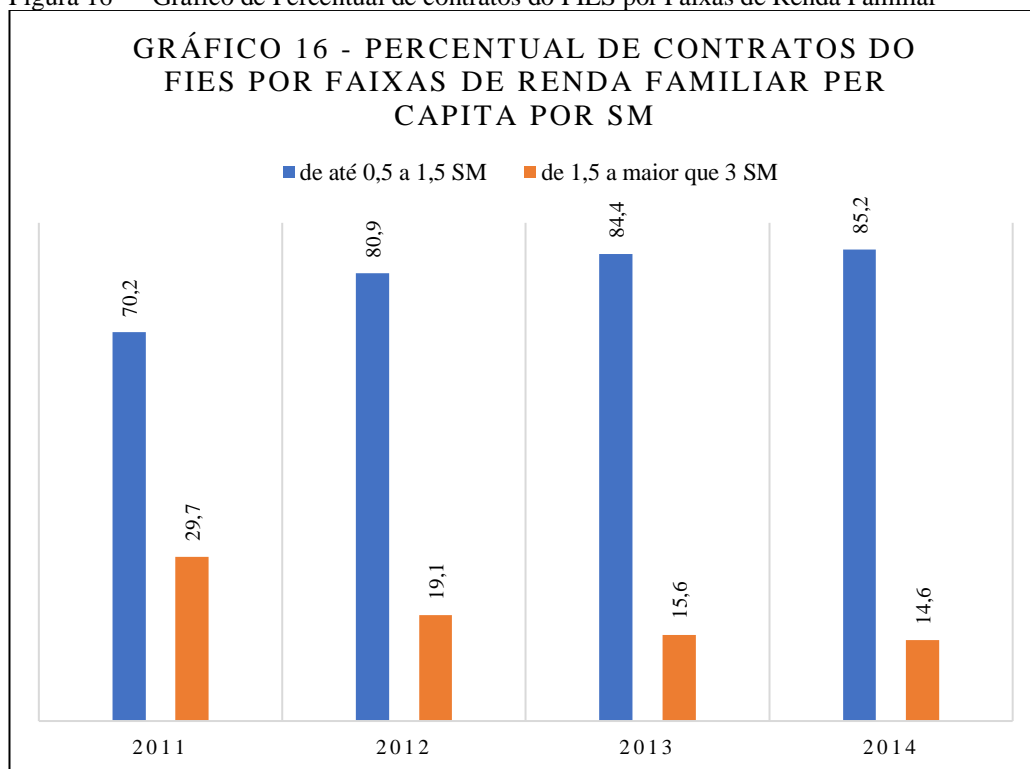
6.2.2.2 FIES por faixas de renda familiar per capita

Tabela 19 — Percentual de Contratos do FIES por Faixas de Renda Familiar Per Capita

Tabela 19 – Percentual de Contratos do FIES por Faixas de Renda Familiar Per Capita							
Salário-Mínimo							
Ano	Até 0,5	0,5 a 1	1 a 1,5	1,5 a 2	2 a 2,5	2,5 a 3	>> 3
2011	1,0	30,9	28,3	12,0	6,5	3,8	7,4
2012	5,8	36,7	28,4	8,6	4,5	2,3	3,7
2013	6,0	38,1	30,3	7,0	3,8	2,0	2,8
2014	6,3	38,2	30,7	6,5	3,6	1,8	2,7

Fonte: FNDE. Elaboração: MF/SEAE. Dados relativos ao 1º semestre de 2017. Em 2015, 15,3% das vagas foram preenchidas no 2º semestre e, em 2016, esse percentual foi de 27,3%.

Figura 16 — Gráfico de Percentual de contratos do FIES por Faixas de Renda Familiar



Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados da Tabela 19

Na Tabela 19 estão representados os percentuais de contratos por faixas salariais e de renda familiar per capita, por salário-mínimo. A maior parte dos contratos encontram-se na faixa salarial de até 0,5 SM a 1,5 SM, como demonstrado no gráfico abaixo da tabela. Conclui-se, então, que a maior parte dos alunos que contrataram o FIES têm uma renda baixa.

Provavelmente, esses alunos, após a sua formação na IES da área privada que estudou, terão dificuldade em realizar os pagamentos do FIES, após o período de carência.

A preocupação com a inadimplência é totalmente justificada no ano de 2014, último do primeiro governo Dilma:

Segundo o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), 172.823 contratos feitos a partir de 2010 já estão nessa fase [de amortização], mas 86.031, ou 49,8% do total, estão inadimplentes. Os dados equivalem à data de 30 de setembro de 2016 e foram obtidos pelo [Portal] G1 por meio da Lei de Acesso à Informação. (MORENO, 2016, p. 1)

Uma inadimplência desse vulto não conseguiria manter o programa funcionando; ou seja, os egressos após formados e colocados no mercado de trabalho pagariam as prestações do contrato de empréstimo. Valores esses que seriam utilizados para que fossem celebrados novos empréstimos do FIES para os novos alunos ingressantes.

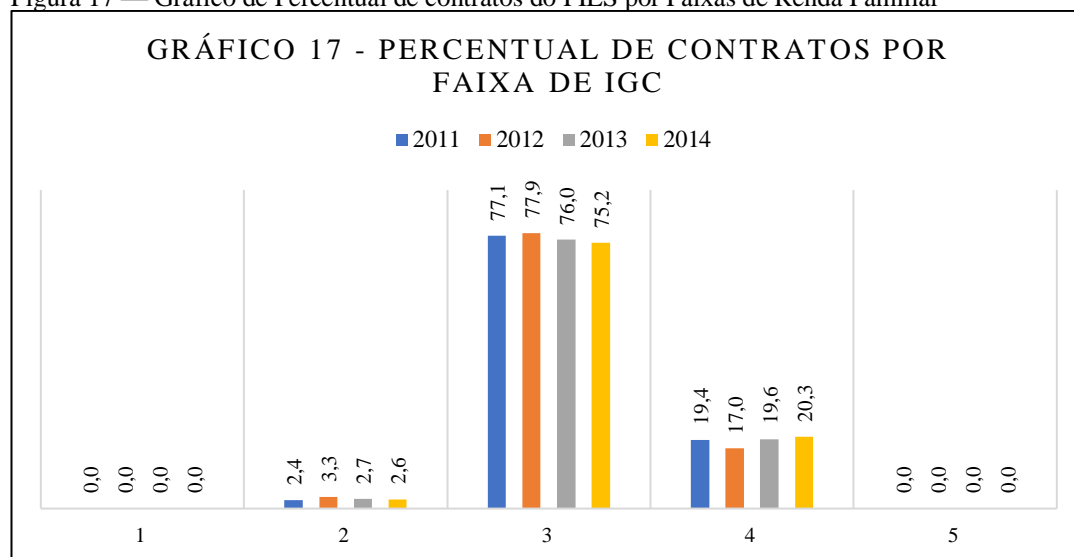
6.2.2.3 Percentual de contratos do FIES e das IES Públicas, por faixa de IGC

Tabela 20 — Percentual de Contratos do FIES por Faixa de IGC

Tabela 20 – Percentual de Contratos do FIES por Faixa de IGC							
Faixa de índice Geral de Cursos							
Ano	0	1	2	3	4	5	N / C
2011	0,6	0,0	2,4	77,1	19,4	0,0	0,4
2012	1,5	0,0	3,3	77,9	17,0	0,0	0,3
2013	1,3	0,0	2,7	76,0	19,6	0,0	0,5
2014	1,1	0,0	2,6	75,2	20,3	0,0	0,9

Fonte: FNDE. Elaboração: MF/SEAE. Dados relativos ao 1º semestre de 2017. Em 2015, 15,3% das vagas foram preenchidas no 2º semestre e, em 2016, esse percentual foi de 27,3% - N / C - Não Classificado

Figura 17 — Gráfico de Percentual de contratos do FIES por Faixas de Renda Familiar



Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados da Tabela 20

Na Tabela 20 pode-se visualizar a maioria dos contratos de FIES celebrados com as IES privadas, em que seus cursos foram categorizados com nota 3. Essa nota é aceita pelo MEC, mas a probabilidade destes cursos com nota 3 de IGC terem uma qualidade menor, é maior. Como consequência, os egressos desses cursos iniciarão a competição no mercado de trabalho com duas desvantagens: a primeira, pelo IGC obtido no curso ao qual ele se graduou ter alcançado a nota mínima de aprovação considerada pelo MEC; e a segunda diz respeito às restrições de muitas empresas aos egressos de algumas IES privadas com esse conceito de IGC.

Além do IGC, calculados pelo MEC e o INEP, para poder classificar as IES, o setor privado da educação utiliza de meios de classificação das universidades. O índice mais aceito é o RUF – Ranking Universitário Folha, da Folha de São Paulo. Este índice é considerado o primeiro ranking universitário brasileiro (RIGHETTI, 2016). A partir dessas classificações, as universidades têm a possibilidade de melhorar os seus cursos, instalações, conteúdos e manter a sua posição no mercado das IES.

O RUF de 2017 é o índice trabalhado nessa tese. Ele utiliza dados nacionais e internacionais; a saber: Censo da Educação Superior do INEP e MEC (2015), ENADE (2013, 2014 e 2015), SCIELO (2013 e 2014), Web of Science (2013, 2014 e 2015), INPI (2006 e 2014), CAPES, CNPq e fundações estaduais de fomento à ciência, além de duas pesquisas nacionais realizadas pelo Datafolha (RUF, 2017b) (FERRETI, BECKER, SOUSA e DOMINGUES, 2019).

O RUF tem como método classificar as universidades separadamente em públicas e da área privada, em até 30 anos de existência, entre 31 e 50 anos e acima de 50 anos, além de pequenas, médias e grandes. Essa classificação gera 18 planilhas separadas com a classificação geral, a pontuação de ensino e ensino, nota em pesquisa e posição, nota em inovação e inovação e com classificações separadas. Essa maneira de apresentar os dados não facilita o acesso e, para algumas pessoas, gera confusão. Isso, de certa maneira, privilegia as IES da área privada, pois o método do RUF apenas especifica a universidade como pública ou da área privada nas planilhas finais. Devido a isso, foi necessário baixar todas as planilhas e depois colocar todos os dados delas em uma única planilha. Dessa maneira, é possível ter uma visão geral e melhor para uma análise mais criteriosa.

Na classificação geral nacional de melhor universidade, entre as 30 primeiras, estão classificadas apenas 3 universidades da área privada; elas foram classificadas nas posições 18, 19 e 30. Todas as 3 são confessionais. Na classificação geral nacional de melhor em ensino, entre as 30 primeiras temos apenas 1 universidade da área privada, classificada na posição 23 e é uma universidade confessional.

Na classificação geral nacional de melhor universidade em pesquisa entre as 30 primeiras estão apenas 2 universidades da área privada. Elas foram classificadas nas posições 18 e 19 e são universidades confessionais.

Na classificação geral nacional de melhor universidade em posição em mercado, entre as 30 primeiras, estão 12 universidades da área privada. Elas foram classificadas nas posições 3, 5, 6, 9, 16, 17, 20, 21, 22, 24, 26 e 28; sendo 8 confessionais e 4 com fins lucrativos.

Na classificação geral nacional de melhor universidade em posição em inovação, entre as 30 primeiras, estão apenas 5 universidades da área privada, que foram classificadas nas posições 6, 8, 9, 10 e 20; sendo 4 confessionais e apenas 1 com fins lucrativos.

No RUF 2017 foram realizadas 5.793 entrevistas com profissionais da área de Recursos Humanos. O peso do resultado dessas entrevistas com profissionais que representam o mercado no ranking foi de 18%. Foram reveladas as suas prioridades no momento da contratação de profissionais para o mercado de trabalho. Outra colocação feita por esses profissionais foi que, para as pessoas que estudam por mais tempo durante sua vida profissional, existe uma tendência de receberem maiores salários; ao contrário das pessoas que estudam menos durante sua vida profissional.

Trevizan e Silva (2010) colocam que as interações entre o tripé, também conhecido como tríplice hélice universidade-indústria-governo, constituem uma forma poderosa de ideias para a inovação. Dagnino (2003) reitera que essa parceria tem gerado crescimento, o que dá uma legitimidade para a pesquisa acadêmica junto à sociedade. Em relação à qualidade dos cursos de administração, no discernimento do aluno, a reputação do curso e da instituição de ensino perante o mercado de trabalho são atributos levados em consideração para a escolha de uma universidade (MAINARDES; DOMINGUES, 2011).

As universidades colocam como um dos objetivos principais dos seus egressos a preparação de profissionais que sejam capazes de desenvolver o conhecimento científico e tecnológico para a sociedade, utilizando estes atributos como fonte de evolução em diversas áreas do conhecimento (BERNI et al., 2015).

Segundo Teixeira (2002), os alunos compreendem que o trabalho com a pesquisa é uma forma de aprendizado dos fundamentos de pesquisa científica e uma possibilidade de ampliar as opções de carreira no mercado de trabalho. A afinidade gerada entre aluno/docente poderá facilitar a efetuação de pesquisas no futuro, podendo até criar condições de sequência na carreira acadêmica. A pesquisa mostra que o interesse dos profissionais de Recursos Humanos, passa pela concorrência a uma vaga no mercado de trabalho, de candidatos que frequentaram universidades que promovem a pesquisa e capacidade de inovação.

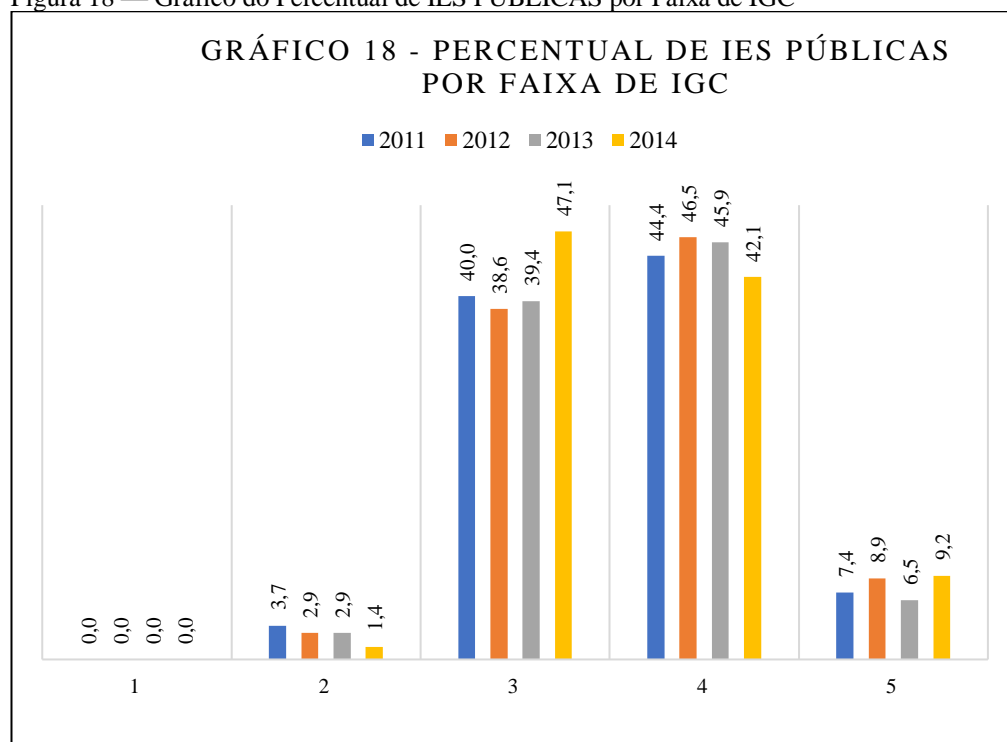
Este estudo constatou que a pesquisa no Brasil está nas universidades. É sabido que 95% da produção científica brasileira vem das IES públicas (MOURA, 2019). Assim, pode-se concluir que o IGC das IES públicas é considerado, pelo aluno e pelo mercado de trabalho, como uma opção melhor. Segundo os profissionais de recursos humanos, a pesquisa científica e inovação são fatores importantes na hora da escolha de um candidato a uma vaga no mercado de trabalho. Esse indicativo reforça a ideia sobre restrições do mercado de trabalho para com egressos provenientes de IES da área privada, pois, além das notas de IGC dessas IES, em média 76,55% apresentam nota 3 (nota mínima para aprovação do MEC). As IES obtiveram 19,08% de suas notas com valor 4 e 0% com valor 5.

Tabela 21 — Percentual de IES públicas por Faixa de IGC

Tabela 21 – Percentual de IES públicas por Faixa de IGC							
Faixa de IGC							
Ano	0	1	2	3	4	5	N / C
2011	3,7	0,0	3,7	40,0	44,4	7,4	0,0
2012	2,9	0,0	2,9	38,6	46,5	8,9	0,0
2013	5,1	0,0	2,9	39,4	45,9	6,5	0,0
2014	0,0	0,0	1,4	47,1	42,1	9,2	0,0

Fonte: FNDE. Elaboração: MF/SEAE. Dados relativos ao 1º semestre de 2017. Em 2015, 15,3% das vagas foram preenchidas no 2º semestre e, em 2016, esse percentual foi de 27,3 % - N / C – Não Classificado

Figura 18 — Gráfico do Percentual de IES PÚBLICAS por Faixa de IGC



Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados da Tabela 21

Na Tabela 21 pode ser constatada a maioria das IES públicas com as notas de IGC, nos 4 anos, com notas 3 e 4: 41,27% apresentaram nota 3 e 44,72% nota 4. Enquanto no gráfico do percentual de contratos do FIES por faixa de IGC, a média das notas dos 4 anos com nota 3 foi de 76,55% e com nota 4 um total de 19%. Não obstante, podem ser verificadas no gráfico das IES públicas notas de IGC 5. E no gráfico dos contratos do FIES não existe nenhuma das IES privadas com nota 5. Analisando essa diferença constata-se uma maior qualidade dos cursos e conseqüentemente dos egressos. E como conseqüência, esses egressos terão uma maior aceitação no mercado de trabalho, não só por ser a universidade X ou Y, como também pela sua nota. A relação entre maior nota de IGC das IES públicas e a maior aceitação dos egressos no mercado de trabalho já foi comentada nos parágrafos anteriores.

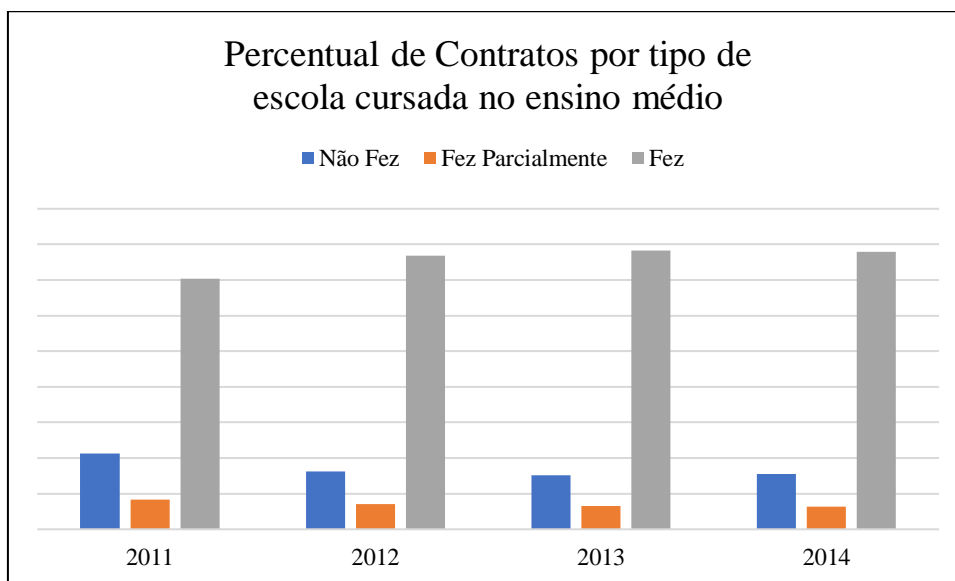
6.2.2.4 Percentual de contratos do FIES por tipo de escola cursada no Ensino Médio

Tabela 22 — Percentual de Contratos por tipo de escola cursada no Ensino Médio

Tabela 22 - Percentual de Contratos por tipo de escola cursada no Ensino Médio			
Ano	Fez Ensino Médio em Escola Pública		
	Não Fez	Fez Parcialmente	Fez
2011	21,3	8,4	70,3
2012	16,2	7,0	76,9
2013	15,2	6,6	78,2
2014	15,6	6,4	78,0

Fonte: FNDE. Elaboração: MF/SEAE. Dados relativos ao 1º semestre de 2017. Em 2015, 15,3% das vagas preenchidas no 2º semestre e, em 2016, esse percentual foi de 7,3%.

Figura 19 — Gráfico do Percentual de Contratos por tipo de escola cursada no ensino médio



Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados da Tabela 22

Na Tabela 22 está demonstrado o percentual de contratos do FIES por tipo de escola cursada no Ensino Médio. Pode-se verificar que a maior quantidade de contratos foi feita com alunos que cursaram o Ensino Médio em escola pública, em sua maioria administrada e de responsabilidade dos estados brasileiros. De 2011 a 2014 os percentuais foram de 70,3, 76,9, 78,2 e 78,0 respectivamente. Esses ingressantes no Ensino Superior em IES da área privada, provenientes de escolas de Ensino Médio públicas, chegam, em sua maioria, com defasagem de aprendizagem grande. Isto acontece devido a problemas como: falta de professores e falta de condições de trabalho para os trabalhadores da educação. Pode-se acrescentar a falta de salários dignos a todos esses trabalhadores, parte desses professores com formação inadequada, falta de condições de higiene nas dependências das escolas públicas, falta de segurança, falta de incentivo aos alunos para se formarem no Ensino Médio.

Esses problemas elencados, além de outros não citados, geram como consequência inevitável uma qualidade de educação precária, levando, assim, a alunos com uma formação insuficiente, não só para enfrentar o Ensino Superior, mas também um despreparo para viver em sociedade.

6.2.2.5 Comparativo dos valores investidos nas IES Públicas x repasses para as IES da área privada com FIES

O artigo 207 da Constituição Federal trata da autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial. Ainda coloca que as instituições de ensino superior públicas terão de obedecer ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. O ensino é ministrado nas graduações e nas pós-graduações, a pesquisa é feita tanto nas graduações e em maior medida nas pós-graduações e extensão são as ações junto à comunidade que possibilita partilhar, com o público externo, o conhecimento alcançado por meio do ensino e da pesquisa desenvolvidos na instituição.

Portanto, todo o investimento nas IES públicas também cumpre a indissociabilidade de ensino, pesquisa e extensão, e a dificuldade de separar as porções de investimento de cada um deles. Além disso cada projeto de pesquisa tem valor diferenciado de outros projetos, e suas especificidades de realização e tempo a ser realizado. Cada projeto em um valor único, sendo praticamente impossível identificar cada um deles para poder comprovar o investimento maior nas IES públicas, pois os valores levantados nessa tese das IES da área privada, referem-se apenas aos valores aplicados no ensino dessas IES da área privada. Para termo uma ideia abaixo discorro sobre as áreas do Ensino Superior no Brasil e classifico os cursos por áreas e grupos para compreendermos as diferenças de necessidades e investimento, além de programa de auxílio permanência para alunos das IES públicas, o que não existe nas IES da área privada.

O Ensino Superior no Brasil está dividido em três grandes áreas; a saber: Exatas, Humanas e Biológicas. A área de exatas compreende as engenharias, tecnologias, computação, matemática, estatística etc. A área de Humanas compreende licenciaturas em geografia, história, português, línguas estrangeiras, direito, psicologia etc. E a área de Biológicas compreende: medicina, odontologia, biologia, química, enfermagem etc. Todas têm características muito próprias e devem ser consideradas de maneira muito especial, pois as necessidades são altamente diferenciadas e com propósitos distintos. Também não se pode perder de vista a isonomia no tratamento dessas áreas.

A classificação de algo ou alguma coisa sempre parte de critérios, que necessariamente não precisam ser padrões, mas que devem seguir uma lógica. A classificação proposta aqui é diferente do pensamento de alguns educadores e especialistas, mas para esta tese entende-se ser a melhor.

Isto posto, os cursos foram classificados nessas três grandes áreas e em quatro grupos. O primeiro é formado pelos cursos que necessitam a utilização de laboratórios de equipamentos

de alta tecnologia; como engenharias civil, elétrica, eletrônica, telecomunicações etc. O segundo é o grupo dos cursos que necessitam a utilização de laboratórios com alta tecnologia e a utilização de seres vivos e mortos; como medicina, medicina veterinária, química, biologia etc. O terceiro grupo é aquele que necessita a utilização de laboratórios de tecnologia média; como os cursos na área de informática, redes de computadores etc. E o quarto é o grupo dos cursos que necessitam a utilização apenas de laboratórios de informática, programas especializados para geografia; como por exemplo, geoprocessamento, aplicativos matemáticos para os curso de licenciatura em matemática, laboratórios para utilização de pacotes de aplicativos comerciais que contém aplicativos de processamento de textos, planilhas, apresentações etc.; como os cursos de administração, filosofia, antropologia, sociologia, história, economia, jornalismo etc.

Esses quatro grupos descritos acima necessitam de investimentos diferenciados e existentes apenas em IES públicas. Em algumas IES da área privada, com honrosas exceções, esse tipo de investimento é encontrado apenas em universidades com maior tradição e com cursos de grande longevidade; geralmente, nas universidades confessionais.

Além dos investimentos citados acima, nas IES públicas existem os investimentos em pesquisas, aquisições de materiais, computadores, equipamentos, viagens a congressos etc. Existem investimentos em bolsas para estudar no exterior, como já comentado em capítulo anterior, como o Bolsa Ciências sem Fronteiras; existem bolsas, geralmente, para alunos Lato e Stricto Sensu, para fazerem parte de seus créditos e tempo de mestrado ou doutorado fora do país em universidades renomadas, onde conhecem realidades novas e aprofundam-se em pesquisas. O PAP – Programa de Auxílio Permanência, programa dos institutos federais de educação tecnológica, tem como objetivo principal viabilizar a igualdade de oportunidades entre todos os estudantes e contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico, a partir de medidas que buscam combater situações de retenção e de evasão decorrentes de dificuldades de ordem socioeconômica (IFSP, 2020). A Bolsa Permanência, política pública voltada à concessão de auxílio financeiro aos estudantes, sobretudo aos estudantes quilombolas, indígenas e em situação de vulnerabilidade socioeconômica matriculados em instituições federais de Ensino Superior, contribui para a permanência e a diplomação dos beneficiados. O recurso é pago diretamente aos estudantes de graduação por meio de um cartão de benefício. Atualmente o valor é de R\$ 900,00 para estudantes indígenas e quilombolas e R\$ 400,00 para os demais (MEC, 2020).

Em relação às pesquisas, poucas são feitas nas IES da área privada. Como visto anteriormente, 95% das pesquisas são feitas nas IES públicas. Nas IES privadas alguns cursos

de Lato e Stricto Sensu são beneficiados com bolsas de estudo do governo federal através do MEC. Entretanto, não existe nenhum tipo de auxílio ou incentivo financeiro; raramente existem incentivos para participação de congressos nacionais ou internacionais. São encontradas estruturas de laboratórios melhores e com uma quantidade maior em cursos ao qual o investimento do aluno é alto; como os cursos de medicina e medicina veterinária. Em outros cursos, como Rede de Computadores, por exemplo, as IES da área privada fazem convênios com fabricantes de equipamentos da área de redes, que fornecem gratuitamente seus laboratórios, em troca de propaganda de seus produtos.

Após esses esclarecimentos a respeito das diferenças entre os investimentos realizados pelo governo federal nas IES públicas federais e os investimentos que as IES da área privada realizam em suas instituições, será analisado o quadro comparativo que mostra os investimentos federais nas IES públicas federais, a quantidade de alunos nas IES públicas federais e a média de investimento anual por aluno nas IES públicas federais, o repasse para as IES da área privada por meio do FIES, a quantidade de alunos nas IES da área privada que celebraram contratos do FIES com o governo federal e a média do investimento anual por aluno que celebrou contrato do FIES.

6.3 CÁLCULO DAS CORRELAÇÕES

6.3.1 Comparativo das médias do ENADE

Tabela 23 — Comparação das Médias do ENADE de 2011 a 2014, entre as IES públicas e da área privada.

Tabela 23 - Comparação das Médias do ENADE de 2011 a 2014, entre as IES públicas e da área privada.				
	2011	2012	2013	2014
Públicas	3,24	3,43	3,64	3,14
Privadas	2,79	3,15	2,80	2,67
Diferença	0,45	0,28	0,84	0,47

Fonte: Elaborado pelo autor através de cálculos dos dados no endereço <http://portal.mec.gov.br/enade>

Utilizando a fórmula de correlação com os dados do quadro acima obtém-se o valor de 0,392539313, valor positivo, mais próximo de zero do que um. Esse valor indica uma correlação existente, mas como está com mais próximo de zero, ela é pequena. Isso justificam os valores das médias do ENADE das IES da área privada serem menores que os valores das IES públicas. Cabe esclarecer, que as IES da área privada focam, principalmente, nos anos finais de seus

curso, nos conteúdos que ajudarão na realização do ENADE. Algumas IES da área privada criaram cursos preparatórios para esses alunos fazerem o ENADE.

6.3.2 Percentual de contratos do FIES por faixas de renda familiar per capita

Tabela 24 — Percentual de contratos do FIES por Faixas de Renda Familiar Per Capita

Tabela 24 - Percentual de contratos do FIES por Faixas de Renda Familiar Per Capita		
Ano	de até 0,5 a 1,5 SM	de 1,5 a maior que 3 SM
2011	70,2	29,7
2012	80,9	19,1
2013	84,4	15,6
2014	85,2	14,6

Fonte: Elaborada pelo autor

Utilizando a fórmula de correlação com os dados do quadro acima, obtém-se o valor de -0,99990396, valor negativo, bem próximo de -1. Aqui não há como a correlação ser diferente de menos 1, porque, se x for um dos percentuais, então o outro valor será (1-x), e quando x cresce necessariamente (1-x) decresce. Isso devido a uma renda familiar per capita baixa, de 0,5 a 1,5 salário-mínimo dos alunos. Possivelmente, eles terão maiores dificuldades de pagar e com maiores probabilidades de se tornarem inadimplentes.

6.3.3 Percentual de contratos das IES com FIES por faixa de IGC E por faixa de IGC das IES Públicas

Tabela 25 — Percentual de Contratos do FIES por Faixa de IGC

Tabela 25 – Percentual de Contratos do FIES por faixa de IGC							
Faixa de índice Geral de Cursos							
Ano	0	1	2	3	4	5	N / C
2011	0,6	0,0	2,4	77,1	19,4	0,0	0,4
2012	1,5	0,0	3,3	77,9	17,0	0,0	0,3
2013	1,3	0,0	2,7	76,0	19,6	0,0	0,5
2014	1,1	0,0	2,6	75,2	20,3	0,0	0,9

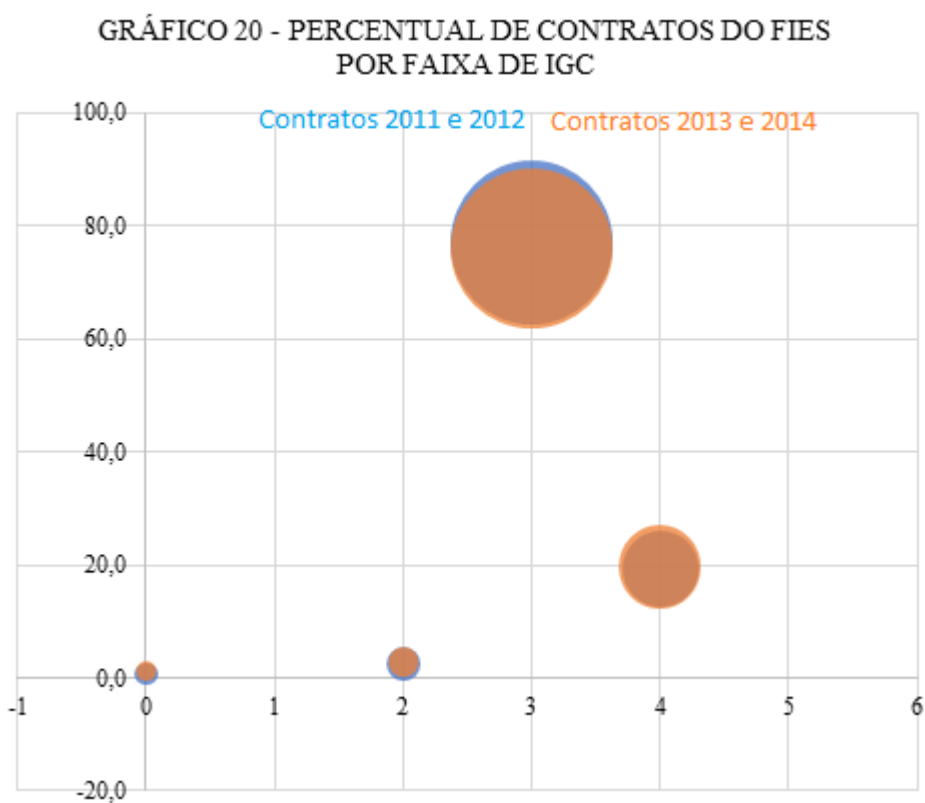
Fonte: FNDE. Elaboração: MF/SEAE. N / C - Não Classificado

Tabela 26 – Percentual de IES públicas por Faixa de IGC

Tabela 26 – Percentual de IES públicas por Faixa de IGC							
Faixa de IGC							
Ano	0	1	2	3	4	5	N / C
2011	3,7	0,0	3,7	40,0	44,4	7,4	0,0
2012	2,9	0,0	2,9	38,6	46,5	8,9	0,0
2013	5,1	0,0	2,9	39,4	45,9	6,5	0,0
2014	0,0	0,0	1,4	47,1	42,1	9,2	0,0

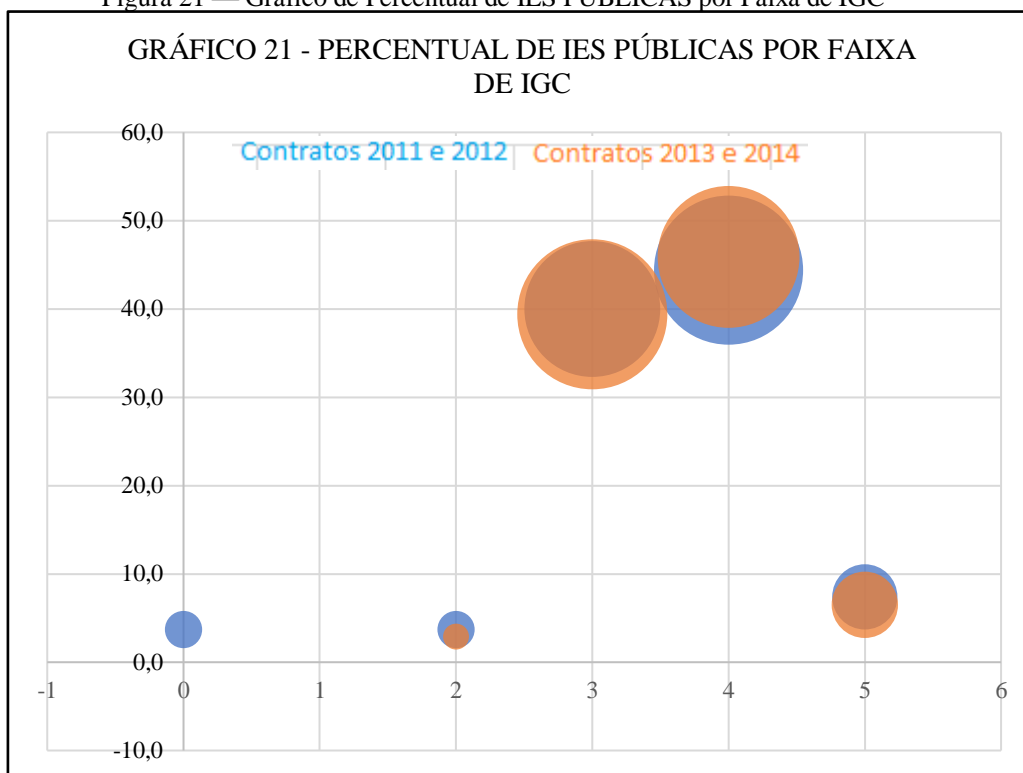
Fonte: FNDE. Elaboração: MF/SEAE. N / C – Não Classificado

Figura 20 — Gráfico de Percentual de IES públicas por Faixa de IGC



Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados da Tabela 25

Figura 21 — Gráfico de Percentual de IES PÚBLICAS por Faixa de IGC



Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados da Tabela 26

Utilizando a fórmula de correlação com os dados do quadro acima obtém-se o valor de 0,735318872, valor positivo, mais próximo de 1. Esse valor indica que, apesar dos valores das notas de IGC das IES da área privada terem um valor absoluto maior que os valores das notas das IES públicas, esses valores estão em sua maioria nas avaliações de IGC 3 e em menor quantidade na avaliação 4, além de nenhuma avaliação com 5 de IGC. Como demonstrado nos gráficos bolha acima, percebe-se apenas uma bolha grande no gráfico das IES da área privada: a bolha da nota 3 e uma bolha pequena da nota 4. No entanto, no gráfico bolha das IES públicas, as notas 3 e 4 de IGC apresentam bolhas parecidas e uma bolha menor, com valor da nota 5, algo que não se encontra nas IES da área privada. É importante lembrar que as notas de IGC dos cursos têm uma consideração positiva no mercado de trabalho, como já foi exposto em capítulo anterior desta tese.

6.3.4 Percentual de contratos do FIES por tipo de escola cursada no Ensino Médio

Tabela 27 — Percentual de Contratos do FIES por tipo de Escola Cursada no Ensino Médio

Tabela 27 - Percentual de Contratos do FIES por tipo de Escola Cursada no Ensino Médio		
Privadas	Privadas/Públicas	Públicas
21,3	8,4	70,3
16,2	7,0	76,9
15,2	6,6	78,2
15,6	6,4	78,0

Fonte: Elaborado pelo autor

Utilizando a fórmula de correlação com os dados do quadro acima, obtém-se o valor de -0,99919, valor negativo, bem próximo de -1. Aqui não há como a correlação ser diferente de menos 1, porque, se x for um dos percentuais, então o outro valor será $(1-x)$, e quando x cresce necessariamente $(1-x)$ decresce.

7 CONCLUSÃO

O programa do FIES, criado para ocupar um vácuo nessa política social de educação, tem nos seus contratantes um aluno, que em sua maioria, é de classe média baixa e abaixo de classe média. Segundo a Semesp (2018), em pesquisa realizada pela associação, mais de 3,3 milhões de estudantes matriculados em cursos de Ensino Superior tinham uma renda média familiar entre um e três salários-mínimos, classificados, assim, na classe C²⁶. Os estudantes dessa classe representavam 40,4% do total dos alunos do Ensino Superior no Brasil. A pesquisa também apontou que mais de 4 milhões faziam parte das classes sociais D e E.

Em pesquisa realizada pela ANDIFES – Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior, e pela FONAPRACE – Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis, no Ensino Superior público federal, foram encontrados dados aos quais dois terços dos estudantes, em torno de 66,19%, têm origem em famílias com uma renda média de 1,5 salário-mínimo; a renda per capita média, por aluno, era de R\$ 916,00 (PORTAL DA UFPA, 2014).

²⁶ O levantamento considerou o rendimento domiciliar per capita para classificar os estudantes em classes A, B, C, D e E. A classe A foi configurada como aqueles que têm renda domiciliar per capita de 8 ou mais salários-mínimos, classe B de 3 a 8 salários-mínimos, classe C de 1 a 3 salários-mínimos, classe D de meio a 1 salário-mínimo e classe E de até meio salário-mínimo.

A política social de inclusão, a princípio, parece ajudar. Mas quando as consequências são analisadas, pode-se verificar uma inadimplência muito grande devido a condição financeira baixa dos alunos. Moreno (2018), afirma que a taxa de inadimplência do FIES dobrou de dezembro de 2014 de um valor de 18,9% para 41% em março de 2018. Essa constatação deve-se ao fato que os ex-estudantes estavam inadimplentes com o FIES há pelo menos 90 dias. Essa parcela de devedores representava 612.225 egressos que haviam celebrado contrato do FIES para cursar a universidade. Quando o FIES completou 20 anos, em 2019, apresentava um déficit de 13 bilhões. No período de 2009 a 2019 foram quase 3 milhões de alunos que celebraram contratos com o FIES. E segundo o MEC, em torno de 2,8 milhões desse número ainda estão em débito com a União. O número absoluto de inadimplentes em 2019 era de 522.414; ou seja, 47,7% do total de alunos do programa (CAPPI, 2019).

Segundo Rodrigues (2020), utilizando os dados da pesquisa da Semesp (Associação Profissional das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos de Ensino Superior no Estado de São Paulo), a inadimplência no primeiro semestre de 2020 foi de 11%; isso corresponde a um aumento de 29,9% em relação ao mesmo período de 2019. Em números absolutos foram 565 mil alunos inadimplentes, 109 mil a mais do que o mesmo período de 2019. Essa inadimplência apresentou-se maior nos cursos de EaD (Ensino à Distância) com cerca de 12,5% no primeiro semestre de 2020, enquanto no ensino presencial a taxa de inadimplência foi de 10,9%. Isso significou um aumento em torno de 33%, quando comparado ao mesmo período de 2019. Devemos ressaltar que a partir de março de 2020, temos enfrentado a pandemia de COVID-19, que nos vimos obrigados a manter um distanciamento social, nos mantendo em nossas casas, trabalhando de modo remoto. Essas necessidades para que o vírus diminuísse a sua circulação e conseqüentemente o contágio, obrigou a alguns serviços a fecharem completamente causando desemprego nesses setores, e que pode ter ajudado no aumento da inadimplência.

Mesmo com uma carência de oferta de vagas e com uma qualidade duvidosa da maioria das IES da área privada, sem incentivo de programas de pesquisa em toda a duração do curso nem para os alunos e nem para os professores, sem incentivo de permanência dos alunos nos cursos, gerando uma evasão grande, em 2000 houve desistência de 60.843 alunos dos cursos superiores de IES privadas. Em 2008 foram 168.452 desistências, totalizando 178,5% de crescimento. A evasão nacional de alunos em 2008 foi de 20,7% nas IES da área privada (RODRIGUEZ, 2010). Essa evasão foi de alunos oriundos, em sua maior parte, do Ensino Médio público, responsabilidade dos estados brasileiros e, em sua maioria, de qualidade ruim. Existem também outras razões de evasão e insatisfação com o Ensino Superior. Podem ser

citadas: a maioria dos alunos das IES da área privada estudam no horário noturno e existe, por parte desses alunos a necessidade de trabalhar durante o dia; viagens a trabalho; dificuldades de cumprir o horário de chegada à aula e mudança de IES, com situações, avaliadas pelo aluno, mais adequadas para terminar os seus estudos (RODRIGUEZ, 2010).

De acordo com Rodrigues (2020), a pandemia do Covid-19 causou uma alta na evasão e no trancamento de matrículas durante o primeiro semestre de 2020. Este estudo indicou a desistência ou trancamento de matrícula de 608 mil alunos do Ensino Superior. Isto significa uma taxa de evasão de 10,1%. Este foi o maior percentual verificado no mesmo período de 2020, quando atingiu 8,8%. Rodrigues utilizou os dados da Semesp, em que se realizou o levantamento nas 53 instituições privadas de Ensino Superior, sendo que a maior percentagem, em torno de 67,4%, é de instituições com até 7.000 alunos.

A partir dos dados levantados, deve-se questionar se o investimento alocado para a educação no Brasil, seja para as IES da área privada ou para as IES públicas, é adequado. Para responder à essa pergunta, se faz necessário começar a refletir sobre as diferenças dos cursos existentes, pois como descrito anteriormente, alguns necessitam de laboratórios, oficinas, clínicas, hospitais, instrutores de apoio, professores titulados e qualificados, além de toda a infraestrutura e pessoal para a manter e administrar as IES.

Por outro lado, existem os outros cursos que não necessitam de todo esse aparato citado. Assim, apesar de sua importância e qualidade, demandam um investimento menor; ou seja, devem ser considerados os valores por aluno e devem ser relativizados com o curso que esse aluno faz.

O investimento médio por aluno não pode ser considerado como um fator da realidade, pois cursos como administração, economia, filosofia, sociologia, antropologia etc., têm um investimento menor para formação desse aluno em relação aos alunos que são formados em cursos como medicina, odontologia, engenharia, computação, redes de computadores etc.

Além das diferenças entre os cursos, as universidades públicas não se referem apenas ao ensino, mas sim ao ensino, à pesquisa e a extensão. Em geral, docentes de universidades públicas dedicam cerca de 30% a atividades letivas (algo em torno de 12h por semana), e as demais a pesquisa e extensão. Portanto, dos (cerca de) 80% de recursos repassados, como verbas para pagamento de pessoal, apenas 30% de 80%, ou 24% vão para a docência diretamente; dos 20% que se destinam a investimentos e custeio, uma parte também é direcionada à pesquisa, de modo que é razoável supor que algo em torno de 1/3 das verbas repassadas às IES públicas vai para unicamente o ensino. Qualquer comparação entre verbas repassadas para estudantes do setor privado e do setor público deveria levar esse fator em

consideração. Diante desses fatos, é questionável a proposta de investir pesada e maciçamente em um repasse de recursos para criação de vagas no setor privado, a um custo real próximo ao do ensino superior (se consideradas as ponderações acima). Fica a pergunta: não valeria mais investir no ensino infantil, fundamental e médio públicos, aumentando de forma expressiva o custo aluno qualidade, de maneira a, subsequentemente, poder ampliar as vagas no ensino superior público com custos menos elevados? O fato é que os bilhões de reais investidos pelo poder público no ensino superior privado acabaram por se tornar lucros altíssimos dos acionistas das principais empresas do setor com ações em bolsa de valores.

Ao comparar os investimentos feitos através do FIES dos alunos formados nas IES da área privada com os investimentos nas IES públicas, as IES públicas ainda recebem as verbas de investimento para pesquisa e inovação, bolsas de estudo, auxílio-permanência, intercâmbio em universidades em outros países. E a qualidade de formação dos egressos, comprovada através das médias das notas do ENADE e da melhor colocação dos egressos da IES públicas no mercado de trabalho, como já apresentado em capítulo anterior. Esses fatos citados, de maneira conjunta, comprovam que os investimentos realizados para as IES públicas, geram egressos de melhor qualidade.

Nas IES da área privada não foram encontrados investimentos em pesquisa, auxílio-permanência, bolsas de estudo nem intercâmbios eventuais. Esses investimentos só existem quando patrocinados pelo governo federal; além das médias das notas do ENADE serem menores às médias das IES públicas.

As IES públicas têm como modelo, de maneira indissociada e previstas na Constituição Federal de 1988 em seu artigo 207, o ensino, a pesquisa e a extensão. Essa indissociabilidade acarreta investimentos altos, que na maioria das vezes, não é notado pela população. No entanto, nas IES da área privada não é utilizado o modelo utilizado nas IES públicas, apenas com honrosas exceções. Isso acontece, principalmente, em relação a algumas IES confessionais; mesmo assim, nesses casos, em sua maioria, ocorrem em cursos de humanidades. Dessa maneira, os valores demandados por aluno nas IES da área privada sempre serão menores, pois extensão e, principalmente pesquisa, quase não são trabalhados nas IES da área privada; e, como é sabido, são os que demandam um investimento maior.

Os valores médios de investimento por aluno das IES públicas são maiores aos repasses médios por aluno que celebraram contratos com o FIES. Também os valores de repasses do FIES tiveram um aumento maior que os investimentos na educação pública federal. A quantidade de alunos que celebraram contratos do FIES aumentou mais do que a quantidade de alunos das IES públicas federais. E o valor médio dos repasses por aluno das IES da área privada

aumentou, enquanto os valores médios de investimento por aluno nas IES públicas federais diminuíram nesse período estudado.

No estudo aqui desenvolvido, foi considerado importante o investimento alocado para a educação colocado pelo governo federal nas IES públicas, pois essas IES entregam egressos com maior qualidade de formação, com melhores médias de notas na avaliação do ENADE, com iniciação científica em pesquisas e com melhor aceitação no mercado de trabalho. Assim, devido a essa melhor formação, o valor de IGC entregues pelas IES públicas é maior, em média, ao valor de IGC das IES da área privada.

Como foi demonstrado nas comparações do capítulo anterior, o repasse do governo federal para as IES da área privada por meio do FIES, mesmo com um valor menor que o valor investido nas IES públicas, destacando uma evolução desses valores, os egressos dessas IES da área privada, em comparação com as IES públicas, em sua maioria, têm uma qualidade de formação menor, uma menor média de notas na avaliação do ENADE, praticamente sem iniciação científica em pesquisas e com menor aceitação no mercado de trabalho; como consequência entrega um menor valor de IGC.

Portanto, de acordo com o trabalho aqui apresentado, esses valores repassados para as IES da área privada, por meio do programa do FIES, não deram o retorno esperado e necessário que a população brasileira merece e precisa. Dar esse retorno é função dessas IES da área privada, pois elas têm autorização do MEC para administrar esses cursos e explorar comercialmente. Outro importante aspecto a ser enfatizado é a constatação que os alunos das IES privadas contratantes do FIES que terminam seus cursos, com um financiamento a ser pago, em muitos casos não conseguem pagar e tornam-se inadimplentes.

Para exemplificar a posição do atual governo sobre seu posicionamento sobre a educação no Brasil, gostaria de citar a fala no atual ministro da Economia, Sr. Paulo Guedes. No final do mês de abril de 2021, o ministro da economia, Paulo Guedes, sem saber que estava sendo gravado em uma reunião do CONSU – Conselho de Saúde Suplementar, quando defendia a iniciativa privada como sendo mais eficiente que o poder público, afirmou que o governo federal “deu bolsas” em universidades para “todo mundo” por meio do FIES, sem apresentar ou citar provas da sua fala. Como exemplo, citou o porteiro do seu prédio, o qual relatou uma preocupação em relação ao filho que havia passado na universidade privada, mesmo tendo tirado zero nas provas. A fala do ministro foi: *“até quem não tinha a menor capacidade”* e *“não sabia ler nem escrever”*, entrou na graduação por esse caminho.

O preconceito social demonstrado pelo ministro foi vergonhoso, pois se refere ao aluno como “filho do porteiro”. Além disso, não apresentou provas do ocorrido, prática comum aos

membros desse governo. O ministro também evidenciou não saber a real definição do FIES e suas atribuições, pois esse não é um programa de bolsa e, sim, um fundo de financiamento estudantil. A única verdade dita pelo ministro diz respeito ao enriquecimento de alguns empresários com o FIES.

As regras de admissão do FIES selecionam os candidatos que prestaram o ENEM e não permitem que os candidatos tenham zerado em redação, além de que a média aritmética das provas deve ser igual ou acima 450 pontos.

Portanto, se houve casos como esses citados pelo ministro, não temos como comprovar. Isso só seria possível se algumas das IES da área privada tenham burlado o sistema e admitido candidatos que não conseguiram atingir as exigências do programa.

Finalizando, o dinheiro público deve de ser respeitado e controlado, principalmente quando aplicado em serviços públicos essenciais, como a educação. Todos querem uma educação de qualidade, pública, gratuita, socialmente referenciada, laica e inclusiva.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

A HORA da Igualdade: Brechas por selar, caminhos por abrir. **CEPAL**. Disponível em: <http://www.cadernosdodesenvolvimento.org.br/ojs-2.4.8/index.php/cdes/article/view/91/95>. 2010. Acesso em: 24 de nov. de 2020.

AGGIO, Gustavo de Oliveira. Economia, complexidade e dialética. **SciELO**, Campinas, v. 19, n. 3, 2010. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-06182010000300011. 2010. Acesso em: 25 de jan. de 2021.

AGUIAR, Maria Angela da S. Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009: questões para reflexão. **SciELO**, Campinas, v.31, n.112, 2010. Disponível em: www.scielo.br/pdf/es/v31n112/04. 2010. Acesso em: 19 de jul. de 2018.

ALMEIDA, Rodolfo; SOUZA, Caroline; ZANLORENSSI, Gabriel. O Orçamento das Universidades e Institutos Federais desde 2000. **NEXO**, 08 de mai. de 2019 Disponível em: <https://www.nexojornal.com.br/grafico/2019/05/08/O-or%C3%A7amento-das-universidades-e-institutos-federais-desde-2000>. 2019. Acesso em: 12 de mai. de 2020.

ALMEIDA, Wilson Mesquita de. Ampliação do acesso ao ensino superior privado lucrativo brasileiro: um estudo sociológico com bolsistas do Prouni na cidade de São Paulo. **Biblioteca Digital USP**, São Paulo. Teses e Dissertações. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8132/tde-11122012-103750/pt-br.php>. 2012. Acesso em: 05 de jan. de 2021.

ALVES, João Roberto Moreira. O Plano Nacional da Educação e o papel da sociedade no processo de sua construção coletiva. **IPEA**, ISSN 1414-4778 versão *online*. Disponível em: http://www.ipae.com.br/pub/pt/cme/cme_124/. 2010. Acesso em: 07 de dez. de 2020.

AMARAL, N. C. **Financiamento da educação superior**: Estado x mercado. São Paulo: Cortez Editora; Editora Unimep, 2003.

ANDRADE, Antonia Costa. Os governos FHC e Lula e a ressignificação do neodesenvolvimentismo: o Reuni. Disponível em:

<https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/13701>. Acesso em: 20/08/2021.

ANDRADE, Rita de. **Teoria do capital humano e a qualidade da educação nos estados**

brasileiros. 2010. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Ciências Econômicas) – Faculdade de Ciências Econômicas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/25425>. 2010. Acesso em: 07 de dez. de 2020.

ANDRÉS, Aparecida. Expansão da Educação Superior sob os Planos Nacionais de Educação: Expectativas, Fatos e Perspectivas. **Portal Câmara dos Deputados**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/areas-da-conle/tema11>. 2017. Acesso em: 12 de dez. de 2019.

ÁREAS de Conhecimento e eixos tecnológicos. **PORTAL DO INEP**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/enade>. 2005. Acesso em: 12 de dez. de 2019.

AUGUSTE Comte e o Positivismo. **EDUCABRAS**. Disponível em: https://www.educabras.com/vestibular/materia/filosofia/aulas/auguste_comte_e_o_positivismo. Acesso em: 19 de jul. de 2018.

AVANCINI, Marta. Fratura em frente neodesenvolvimentista decretou queda de Dilma, avalia Boito Jr. **Jornal da UNICAMP**, 19 de jun. de 2018. Disponível em: <https://www.unicamp.br/unicamp/ju/noticias/2018/06/19/fratura-em-frente-neodesenvolvimentista-decretou-queda-de-dilma-avalia-boito>. 2018. Acesso em: 25 de jan. de 2021.

ÁVILA, Lucas Veiga; CORREA, Ângela Cristina; HOFFMANN, Júnior; SCHUCH, Vitor Francisco; SILUK, Celina; MAIRESSE, Julio Cezar; ZANINI, Roselaine Ruviaro. O desempenho das universidades brasileiras na perspectiva do Índice Geral de Cursos (IGC). **SciELO**, São Paulo, v. 40, n. 3, jul./set. 2014. Disponível em: [www.scielo.br > pdf > aop1491](http://www.scielo.br/pdf/aop1491). 2014. Acesso em: 25 de jun. de 2020.

BACHUR, João Paulo; HADDAD, Fernando. O Prouni é um retrocesso na política educacional? NÃO Um passo atrás, dois à frente. **Folha de São Paulo**, 11 de dez. de 2004. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniaofz1112200409.htm>. 2004. Acesso em: 25 de abr. de 2020.

BALANÇO Social SESU. A Democratização e Expansão da Educação Superior no País 2003 – 2014. **PORTAL DO MEC**. Disponível em: [portal.mec.gov.br > docman > 16762-balanco-social-sesu-2003-2014](http://portal.mec.gov.br/docman/16762-balanco-social-sesu-2003-2014). Acesso em: 05 de mai. de 2020.

BANCO DO BRASIL. Fundo de Garantia de Operações de Crédito Educativo – FGEDUC. Disponível em: [www.bb.com.br > docs > pub > gov > dwn > FGEDUCRA20112014](http://www.bb.com.br/docs/pub/gov/dwn/FGEDUCRA20112014). 2015. Acesso em: 12 de mai. de 2020.

BARROS, Helena Hellen D. de. Financiamento Estudantil. Câmara dos Deputados – Consultoria legislativa: Brasília-DF, 2003. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/documentos-e-pesquisa/publicacoes/estnottec/tema11/pdf/313903.pdf>>. Acesso em: 23 jun. de 2014.

BARTALOTTI, Otávio; MENEZES FILHO, Naércio. A relação entre o desempenho da carreira no mercado de trabalho e a escolha profissional dos jovens. **SciELO**, Ribeirão Preto, v.11, n. 4, 2007. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-80502007000400002. 2007. Acesso em: 15/01/2021.

BASTOS, Pedro Paulo Zahluth. A economia política do novo-desenvolvimentismo e do social desenvolvimentismo. **SciELO**. Disponível em: [www.scielo.br > pdf > ecos](http://www.scielo.br/pdf/ecos). 2012. Acesso em: 25 de jan. de 2021.

BATISTA, Ingrid; BERTOLLETTI, Vanessa Alves. Ensino Superior no segundo mandato de LULA (2007-2010). Disponível em: www.fecilcam.br/eventos/index.php/eaic/iieaic/paper/view/4200/1274. 2016. Acesso em: 30 de jan. de 2020.

BAUMANN, Renato. Integração regional e desenvolvimento econômico - com referência a Celso Furtado. **CEPAL**, 2005. Disponível em: <https://www.cepal.org/pt->

br/publicaciones/37948-integracao-regional-desenvolvimento-economico-referencia-celso-furtado. 2005. Acesso em: 19 de nov. de 2020.

BERNI, J. C. A.; GOMES, C.M.; PERLIN, A. P.; KNEIPP, J.M.; FRIZZO, K. Interação universidade-empresa para a inovação e a transferência de tecnologia. **Revista Gestão Universitária na América Latina** - GUAL, v. 8, p. 258, 2015.

BETZEK, Simone Beatris Farinon. AVALIAÇÃO DO PROGRAMA NACIONAL DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL – PNAES NA UTFPR CÂMPUS MEDIANEIRA. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/124477?sequence=2>. 2015. Acesso em 25 de jan. de 2021.

BITTENCOURT, Angela. ‘Tripé’ é de todos, um consenso de governança de centro. ValorInveste, nov. de 2013. Seção: Geral, Governo. Disponível em: <https://www.valor.com.br/valor-investe/casa-das-caldeiras/3311112/%E2%80%98tripe%E2%80%99-e-de-todos-um-consenso-de-governanca-de-centro>. 2013. Acesso em: 23 de abr. de 2020.

BOLSA Permanência – Apresentação. **PORTAL DO MEC**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-bolsa-permanencia>. Acesso em: 17 de jan. de 2021.

BOMENY, Helena. A educação no segundo governo Vargas. **CPDOC | FGV**, São Paulo. Disponível em: <https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas2/artigos/EleVoltou/Educacao>. Acesso em: 06 de dez. de 2020.

BOSCHETTI, Ivanete. Seguridade social no Brasil: conquistas e limites à sua efetivação. **SES - Secretaria Estadual de Saúde**. Disponível em: portal.saude.pe.gov.br > [files](http://portal.saude.pe.gov.br/files). 2003. Acesso em: 05 de mar. de 2021.

BRAGA, Ruy. Contornos do pós-lulismo. **JunhoBlog**, 25 de out. de 2015. Disponível em: <http://blogjunho.com.br/contornos-do-pos-lulismo/>. Acesso em: 25 de jan. de 2021.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 25 mai. de 2021.

BRASIL. Banco Central do Brasil. **Resolução 3777 de 26 de agosto de 2009**. Brasília, 2009. Disponível em: <[portal.mec.gov.br](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao_fies3777) > [dmdocuments > resolucao_fies3777](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao_fies3777)>. Acesso em: 25 de abr. de 2017.

BRASIL. Banco Central do Brasil. **Resolução 3842 10 de março de 2010**. Brasília, 2010. Disponível em: <[portal.mec.gov.br](http://portal.mec.gov.br/marco-2010-pdf) > [marco-2010-pdf](http://portal.mec.gov.br/marco-2010-pdf) > [4037-resolucao-3842-10-03-2010](http://portal.mec.gov.br/marco-2010-pdf/4037-resolucao-3842-10-03-2010)>. 25 de abr. de 2017.

BRASIL. Decreto nº 10861, de 14 de abril de 2004. Brasília, DF: Presidência da República, [2004]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Lei/L10.861.htm. Acesso em: 12 de mar. de 2019.

BRASIL. Decreto nº 12881, de 12 de novembro de 2013. Brasília, DF: Presidência da República, [2013]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12881.htm. Acesso em: 12 de mar. de 2019.

BRASIL. Decreto nº 2406, de 27 de novembro de 1997. Brasília, DF: Presidência da República, [1997]. Disponível em: portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/DF2406_97.pdf. Acesso em: 12 de mar. de 2019.

BRASIL. Decreto nº 3860, de 9 de julho de 2001. Brasília, DF: Presidência da República, [2001]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/D3860.htm. Acesso em: 12 de mar. de 2019.

BRASIL. Decreto nº 5154 de 23 de julho de 2004. Brasília, DF: Presidência da República, [2004]. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2004/decreto-5154-23-julho-2004-533121-publicacaooriginal-16200-pe.html>. Acesso em: 18 de set. de 2018.

BRASIL. Decreto nº 5773, de 9 de maio de 2006. Brasília, DF: Presidência da República, [2006]. Disponível em: <http://www2.mec.gov.br/sapiens/portarias/dec5773.htm>. Acesso em: 12 de mar. de 2019.

BRASIL. Decreto nº 6425, de 04 de abril de 2008. Brasília, DF: Presidência da República, [2008]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Decreto/D6425.htm. Acesso em: 12 de mar. de 2019.

BRASIL. Decreto nº 8956, de 12 de janeiro de 2017. Brasília, DF: Presidência da República, [2017]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D8956.htm. Acesso em: 12 de mar. de 2019.

BRASIL. Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017. Brasília, DF: Presidência da República, [2017]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9235.htm#art107. Acesso em 12 de mar. de 2019.

BRASIL. Decreto nº 9057, de 25 de maio de 2017. Brasília, DF: Presidência da República, [2017]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9057.htm. Acesso em: 12 de mar. 2019.

BRASIL. Decreto nº 9665, de 2 de janeiro de 2019. Brasília, DF: Presidência da República, [2019]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2019/Decreto/D9665.htm. Acesso em: 12 de mar. 2019.

BRASIL. Decreto-lei nº 464, de 11 de fevereiro DE 1969. Brasília, DF: Presidência da República, [1969]. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1960-1969/decreto-lei-464-11-fevereiro-1969-376438-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 01 de mar. 2019.

BRASIL. **Decreto-lei nº 464, de 11 de fevereiro de 1969**. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, [1969]. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1960-1969/decreto-lei-464-11-fevereiro-1969-376438-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 19 jul. de 2018.

BRASIL. Decreto-lei nº 6.141, de 28 de dezembro de 1943. Lei Orgânica do Ensino Comercial. Brasília, DF: Presidência da República, [1943]. Disponível em: [www2.camara.leg.br › legin › fed › declei › decreto-lei 6141](http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/decreto-lei-6141). Acesso em: 07 de dez. de 2020.

BRASIL. **Lei 10260. Lei 10260 de 12 de julho de 2001.** Dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao estudante do Ensino Superior e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2001]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110260.htm. Acesso em: 20 ago. de 2017.

BRASIL. **Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001.** Dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, [2001]. Disponível em: <http://goo.gl/XIWGD9>. Acesso em: 21 mai. de 2021.

BRASIL. **Lei nº 10.973, de 2 de dezembro de 2004.** Dispõe sobre incentivos à inovação e à pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2004]. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2004/lei-10973-2-dezembro-2004-534975-publicacaooriginal-21531-pl.html>. Acesso em: 17 set. de 2018.

BRASIL. **Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005.** Institui o Programa Universidade para Todos – Prouni, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior, altera a Lei no 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 2005. Disponível em: <http://goo.gl/xhIhqC>. Acesso em: 21 mai. de 2021.

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008.** Lei de criação dos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia. Brasília, DF: Presidência da República, [2008]. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/92587/lei-11892-08>. Acesso em: 18 set. de 2018.

BRASIL. **Lei nº 12.711/2012, de 29 de agosto de 2012.** Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, [2012]. Disponível em: <http://goo.gl/15OKNA>. Acesso em: 21 mai. de 2021.

BRASIL. **Lei nº 12087 de 11 de novembro de 2009.** Dispõe sobre a prestação de auxílio financeiro pela União aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios, no exercício de 2009, com o objetivo de fomentar as exportações do País, e sobre a participação da União em fundos garantidores de risco de crédito para micro, pequenas e médias empresas e para produtores rurais e suas cooperativas; e altera as Leis nos 11.491, de 20 de junho de 2007, 8.036, de 11 de maio de 1990, e 8.001, de 13 de março de 1990. Brasília, DF: Presidência da República, [2009]. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2009/lei-12087-11-novembro-2009-592117-normaatualizada-pl.html>. Acesso em: 20 ago. de 2017.

BRASIL. **Lei nº 13005 de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2014]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 19 jul. de 2018.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Brasília, DF: Câmara dos Deputados, [1971]. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 19 jul. de 2018.

BRASIL. **Lei nº 8.436, de 25 de junho de 1992.** Institucionaliza o Programa de Crédito Educativo para estudantes carentes. Brasília, DF: Presidência da República, [1992]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18436.htm. Acesso em: Brasília, DF: Presidência da República 2012.

BRASIL. **Lei nº 9.288, de 1º de julho de 1996.** Altera dispositivos da Lei nº 8.436, de 25 de junho de 1992, que institucionaliza o Programa de Crédito Educativo para estudantes carentes. Brasília, DF: Presidência da República, [1996]. Disponível em: [planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9288.htm#:~:text=L9288&text=LEI%20N%209.288%2C%20DE%201%20DE%20JULHO%20DE%201996.&text=Altera%20dispositivos%20da%20Lei%20n,Crédito%20Educativo%20para%20estudantes%20carentes](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9288.htm#:~:text=L9288&text=LEI%20N%209.288%2C%20DE%201%20DE%20JULHO%20DE%201996.&text=Altera%20dispositivos%20da%20Lei%20n,Crédito%20Educativo%20para%20estudantes%20carentes). Acesso em: 21 mai. de 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Brasília, DF: Câmara dos Deputados, [1996]. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 19 jul. de 2018.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [1996]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 21 mai. de 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.870, de 23 de novembro de 1999.** Dispõe sobre o valor total das anuidades escolares e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [1999]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9870.htm. Acesso em: 21 mai. de 2021.

BRASIL. **Medida Provisória 1827 de 27 de maio de 1999.** Brasília, DF: Câmara dos Deputados, [1999] Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/medpro/1999/medidaprovisoria-1827-27-maio-1999-378036-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 30 nov. de 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria do Mec nº 438 de 28 de maio de 1998.** Disponível em: http://www.editoramagister.com/doc_348638_PORTARIA_N_438_DE_28_DE_MAIO_DE_1998.aspx. Acesso em: 12/03/2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria do Mec nº 807 de 18/06/2010.** Disponível em: <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=227492>. Acesso em 12 de mar. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 21 de 26 de dezembro de 2014.** Brasília, 2014. Disponível em: <sisfiesportal.mec.gov.br> arquivos > portaria_normativa_21>. Acesso em: 07 de jan. de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 23 de 29 de dezembro de 2014.** Brasília, 2014. Disponível em: sisfiesportal.mec.gov.br > arquivos > portaria_23_29122014. Acesso em: 07 de jan. de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Normativa nº 1 de 22 de janeiro de 2010**. Brasília, 2010. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/aceso-a-informacao/institucional/legislacao/item/3642-portaria-normativa-n%C2%BA-1-de-22-de-janeiro-de-2010>. Acesso em: 20 de ago. de 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Normativa nº 2 de 26 de janeiro de 2010**. Brasília, 2010. Disponível em: < <http://ces.ufpel.edu.br> > portaria_sisu_diario>. Acesso em: 12 de mar. de 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Normativa nº 21 de 26 de dezembro de 2014**. Brasília, 2014. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/aceso-a-informacao/institucional/legislacao/item/6188-portaria-normativa-n%C2%BA21,-de-26-de-dezembro-2014>. Acesso em: 20 de ago. de 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Normativa nº 23 de 29 de dezembro de 2014**. Brasília, 2014. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/aceso-a-informacao/institucional/legislacao/item/6190-portaria-normativa-n%C2%BA-23,-de-29-de-dezembro-de-2014>. Acesso em: 20 de ago. de 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Normativa nº 3 de 13 de janeiro de 2014**. Brasília, 2014. Disponível em: http://www.lex.com.br/legis_25223625_PORTARIA_NORMATIVA_N_3_DE_13_DE_JAN_EIRO_DE_2014.aspx. Acesso em: 20 de ago. de 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução 3415 de 13 de outubro de 2006**. Brasília, 2006. Disponível em: [portal.mec.gov.br > docman > documentos-pdf > 803-cmn-3415-06-pdf](http://portal.mec.gov.br/docman/documentos-pdf/803-cmn-3415-06-pdf). Acesso em: 25 de abr. de 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução FNDE nº 3 de 20 de outubro de 2010**. Brasília, 2010. Disponível em: <<https://www.fnde.gov.br/index.php/aceso-a-informacao/institucional/legislacao/item/3381-resolu%C3%A7%C3%A3o-fnde-n%C2%BA-3-de-20-de-outubro-de-2010>>. Acesso em: 20 de ago. de 2016.

BRASIL. Ministério de Estado da Fazenda. **Portaria Interministerial nº 177 de 08 de julho de 2004**. Brasília, 2004. Disponível em: <[portal.mec.gov.br > sesu > arquivos > pdf > p177](http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/p177)>. Acesso em: 20 de ago. de 2016.

BRASIL. **Projeto de Lei 8035-2010-c**. Brasília, DF: Câmara dos Deputados. Disponível em: [www2.camara.leg.br > especiais > avulso-pl-8035-10-c](http://www2.camara.leg.br/especiais/avulso-pl-8035-10-c). Acesso em: 28 dez de 2020.

BRASIL. Tribunal de Contas da União. Relatório de Auditoria 01188420169. Disponível em: [tcu.jusbrasil.com.br > jurisprudencia > relatorio-605851976](http://tcu.jusbrasil.com.br/jurisprudencia/relatorio-605851976). Acesso em: 27 de dez. de 2020.

BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos. Empresários, o governo do PT e o desenvolvimentismo. **Revista de Sociologia e Política**, vol.21, n.47, pp.21-29, 2013. ISSN 0104-4478 versão *online*.

BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos. Reforma Gerencial de 1995. Disponível em: <http://www.bresserpereira.org.br/rgp.asp>. Acesso em: 18 de out. de 2018.

BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos; SPINK, Peter (Org). **Reforma do Estado e Administração Pública Gerencial**. 7. ed. Rio de Janeiro: FGV Editora, 1998.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos; GALA, Paulo. Macroeconomia estruturalista do desenvolvimento. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-1572010000400007>. 2010. Acesso em: 25 de jan. de 2021.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. A Reforma do Estado dos anos 90: lógica e mecanismos de controle. Lua Nova: Revista de Cultura e Política. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ln/a/xQZRPfMdrHyH3vjKLqtmMWd/?lang=pt>. Acesso em 30 de out. de 2021.

BRITO, Francisco Lucas de Lima. Direito ao ensino superior. **Jus.com.br**, dez. de 2014. Disponível em: <https://jus.com.br/pareceres/34930/direito-ao-ensino-superior>. Acesso em: 23 de jan. de 2021.

BURGARELLI, Rodrigo. **O negócio da Educação**. Capítulo 3: Explosão e Implosão do Fies: Como o ensino superior privado virou o centro dois gastos com educação do governo federal. 1. ed. São Paulo: Olho D' água, 2017.

BURGARELLI, Rodrigo; SALDAÑA, Paulo; TOLEDO, José Roberto de. Gasto com FIES cresce 13 vezes e chega a R\$ 13,4 bilhões. **EXAME**, 19 de fev. de 2015. Disponível em: <https://exame.com/brasil/gasto-com-fies-cresce-13-vezes-e-chega-a-r-13-4-bilhoes/>. Acesso em: 05 de mai. de 2020.

BUTLER, Ed. As três grandes dívidas que estão asfixiando os americanos. **G1 ECONOMIA**, 22 de out. de 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/economia/noticia/2019/09/22/as-tres-grandes-dividas-que-estao-asfixiando-os-americanos.ghtml>. Acesso em: 22 de nov. de 2020.

CABRITO, Belmiro Gil. Avaliar a qualidade em Educação: Avaliar o quê? Avaliar como? Avaliar para quê? **SciELO**. Disponível em: [www.scielo.br > scielo](http://www.scielo.br/scielo). 2009. Acesso em: 23 de dez. de 2020.

CAFARDO, Renata; TOLEDO Luiz Fernando; VIEIRA, Victor. Só 23% da rede privada atingem meta. **ESTADÃO**, 4 de set. de 2018. Disponível em: <https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,so-23-da-rede-privada-atinge-meta,70002486784>. Acesso em: 25/01/2020.

CAMARGO, Silvio. Considerações sobre o conceito de trabalho imaterial. **Pensamento Plural**, Pelotas, jul./dez. 2011. Disponível em: [pensamentoplural.ufpel.edu.br > edicoes > 2.pdf](http://pensamentoplural.ufpel.edu.br/edicoes/2.pdf). Acesso em: 04 de jan. de 2021.

CANAL DO EDUCADOR. Projeto de Lei do Plano Nacional de Educação (PNE – 2011/2020). Disponível em: <https://educador.brasilecola.uol.com.br/politica-educacional/plano-nacional-educacao-pne.htm>. Acesso em: 23 de abr. de 2020.

CAPES – GeoCapes. **PORTAL DO MEC**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/geocapes>. Acesso em: 11 de abr. 2021.

CAPPI, Lis. Fies completa 20 anos com 47% dos atuais estudantes inadimplentes. **Poder360**, 28 de mai. de 2019. Disponível em: <https://www.poder360.com.br/brasil/fies-completa-20-anos-com-47-dos-atuais-estudantes-inadimplentes/>. Acesso em: 19 de jan. de 2021.

CARNEIRO, R. M. Velhos e novos desenvolvimentismos. **Economia e sociedade**, Campinas, v. 21, número especial, p. 749-778, dez. 2012.

CARVALHO, Ana Luiza. Semesp: taxa de evasão no ensino superior pode chegar a 34,1% em 2020. **Economia e Mercados**, 21 de mai. de 2020. Disponível em: <http://www.broadcast.com.br/cadernos/financeiro/?id=ZlhzTDJvZnVVLzV1MjVYTUFtSEdKdz09>. Acesso em: 21/01/2021.

CARVALHO, C. O simpósio “A educação que nos convém: o IPES e a ação político-ideológica da burguesia na década de 1960”. **EccoS**, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 999-999, jul./dez. 2007.

CARVALHO, Cristina Helena de Almeida de. “Política para o ensino superior no Brasil (1995-2008). Ruptura e continuidade nas relações entre público e privado” In: J. R. Silva, J.F, Oliveira, D. Mancebo (Orgs.). **Reforma universitária: dimensões e perspectivas**. Campinas: Alínea, pp. 125-139, 2006.

CARVALHO, Djalma P. de. A Nova Lei de Diretrizes e Bases e a formação de professores para a educação básica. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v5n2/a08v5n2>. 1998. Acesso em: 19 de jul. de 2018.

CARVALHO, Frank Viana. A Educação no Brasil no Período do Estado Novo. **Filosofando**, 25 de out. de 2011. Disponível em: <http://frankvcarvalho.blogspot.com/2011/10/educacao-no-brasil-no-periodo-do-estado.html>. Acesso em: 19 de jul. de 2018.

CARVALHO, Laura. **Valsa brasileira: do boom ao caos econômico**. São Paulo: Todavia, 2018, p. 192.

CAVALCANTE, Pedro Luiz Costa, GOMIDE, Alexandre de Ávila. (Orgs.) O Presidente e seu Núcleo de Governo: a coordenação do Poder Executivo. **IPEA**. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=34620. 2018. Acesso em: 25 de abr. de 2020.

CEZNE, Andrea Nárrimann. O direito à educação superior na Constituição Federal de 1988 como direito fundamental. Disponível em: <http://www.ufsm.br/ce/revista>. 2006. Acesso em: 24 de jan. de 2021.

CHAUÍ, Marilena. A universidade operacional. **Gov.br**. Disponível em: www2.unifap.br. 1999. Acesso em: 14 de dez. 2020.

CHAUÍ, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. Disponível em: [www.scielo.br > pdf > rbedu](http://www.scielo.br/rbedu). 2003. Acesso em: 14 de dez. de 2020.

CHIZOTTI, Antônio. A Constituinte de 1823 e a educação, 1996. In: FÁVERO, Osmar (Org.). **A educação nas Constituintes Brasileiras: 1823-1988**. 3. ed. Campinas: Editora Autores Associados, 2005, p. 31-54.

CLASSES D e E são maioria dos estudantes nas universidades. **PORTAL DA UFPA**. Disponível em: <https://portal.ufpa.br/index.php/ultimas-noticias/71-classes-d-e-e-sao-maioria-dos-estudantes-nas-universidades>. 2014. Acesso em: 21 de jan. de 2021.

CNE – HISTÓRICO. **PORTAL DO MEC**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/14306-cne-historico>. 2005. Acesso em: 12 de dez. de 2020.

COELHO, Rosana M. de S. A educação nas constituições brasileiras e os desafios da consolidação de uma educação pública de qualidade. **PORTAL LUIS NASSIF**, 2 de abr. de 2013. Disponível em: <https://blogln.ning.com/profiles/blogs/a-educa-o-nas-constitui-es-brasileiras-e-os-desafios-da-consolida>. Acesso em: 19 de julho de 2018.

COGNA. **InfoMoney**. Disponível em: <https://www.infomoney.com.br/cotacoes/cogna-cogn3/>. Acesso em: 20 de ago. de 2021.

CONSTANZO, Daniela; MARINO, Rafael. Resenhas Laura Carvalho. Valsa Brasileira. **PORTAL DE REVISTAS DA USP**, 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.11606/0103-2070.ts.2019.151449>. Acesso em: 28 de jan. de 2021.

COSTA, Nilson do Rosario; LAMARCA, Isabel. Os Governos FHC e Lula e a política para a força de trabalho civil do Governo Central Brasileiro. **SciELO** - Ciência saúde coletiva, v.18 n.6, Rio de Janeiro, jun. 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232013000600012&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 08 de fev. de 2020.

COSTA, Valeriano M. F. A Dinâmica Institucional da Reforma do Estado: um balanço do período FHC, 2010. In: ABRUCIO, Fernando Luiz; LOUREIRO, Maria Rita (Orgs.). **O Estado Numa Era de Reformas: Os Anos FHC - Parte 2**. Brasília: MP, SEGES, 2002. Disponível em: http://www.cedec.org.br/files_pdf/OEstadonumaeradereformasOsanosFHCparte2.pdf. Acesso em: 23 de out. de 2018

COUTINHO, Carlos Nelson. FHC e a “reforma” do Estado. **Acessa.com**, 1998. Disponível em: <https://www.acessa.com/gramsci/?page=visualizar&id=349>. Acesso em: 17 de set. de 2018.

CREAM skimming. WIKIPEDIA. Disponível em: https://en.wikipedia.org/wiki/Cream_skimming. Acesso em: 05 de jan. de 2021.

CRISE de Financiamento das Universidades Federais e da Ciência e da Tecnologia. **PORTAL ANDES**. Disponível em: <portal.andes.org.br> > imprensa > documentos > imp-doc-1263421463. 2018. Acesso em: 12 de mai. de 2020.

CUNHA, L. A. O ensino superior no octênio FHC. **SciELO** – Educação e Sociedade, v.24, n.82 Campinas, apr. de 2003. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302003000100003. Acesso em: 08 de dez. de 2020.

CUNHA, Luiz Antônio. **A Universidade Reformada**. O golpe de 1964 e a modernização do ensino superior. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2007.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Por um Novo Plano Nacional de Educação. **SciELO**. Disponível em: www.scielo.br/pdf. 2011. Acesso em 05/12/2020.

_____. Diagnóstico do FIES. Disponível em: [www.fazenda.gov.br › arquivos › diagnosticofies_junho2017](http://www.fazenda.gov.br/arquivos/diagnosticofies_junho2017). 2017. Acesso em: 13 de mai. de 2020.

DAGNINO, R. A relação universidade-empresa no Brasil e o " argumento da hélice tripla". **Revista Brasileira de Inovação**, v. 2, n. 2, p. 267-307, 2003.

DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2006.

DAVIES, Nicholas. A política educacional nos governos do PT no Brasil: continuidades ou descontinuidades em relação aos governos de Fernando Henrique Cardoso (FHC)? Disponível em: [www.brasa.org › wordpress › Documents › BRASA_XII › Proceedings](http://www.brasa.org/wordpress/Documents/BRASA_XII/Proceedings). 2016. Acesso em 28 de jan. de 2020.

DIAMICO, Manuela de Souza. Reformas de Base Goulart e a Estrutura Agraria. **Portal de Periódicos da UFSC**. Disponível em: [periodicos.ufsc.br › emdebate › article › download](http://periodicos.ufsc.br/emdebate/article/download). 2007. Acesso em: 16 de dez. de 2020.

DIAS, L. C.; CAMARGOS, L. K. C. Um Brasil Dividido: consequências da financeirização e da crise política das últimas duas décadas na economia. **Revista Multiface Online**, v. 5, n. 1, p. 5-16, 2017. Seção 1. Disponível em: <https://revistas.face.ufmg.br/index.php/multiface/article/view/3749>. Acesso em: 28 de jan. 2021.

DICIONÁRIO INFORMAL. Cade. Disponível em: [www.dicionarioinformal.com.br significado › cade](http://www.dicionarioinformal.com.br/significado/cade). Acesso em: 07 de jan. de 2021.

DIMENSTEIN, Gilberto. FACULDADE PRIVADA VAI MAL NO PROVÃO. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 12 de mar. de 1997. Capa, p. 1.

DOBB, Maurice Herbert. **A evolução do capitalismo**. 1. ed. São Paulo: Editor Victor Civita, 1983.

EDITOR. PROVÃO DÁ NOTA BAIXA PARA O ENSINO SUPERIOR, **Estado de São Paulo**, São Paulo, 1 de dez. de 1998, Capa, p. 1.

EDUCAÇÃO e empregabilidade: entenda a relação entre ambos. **UNA BLOG**, 2 de dez. de 2020. Disponível em: <https://www.una.br/blog/educacao-e-empregabilidade-entenda-a-relacao-entre-ambos/>. Acesso em: 15 de jan. de 2021.

EDUCAÇÃO Superior, Resultados. **PORTAL DO INEP**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/educacao-superior/indicadores-de-qualidade/resultados>. 2020. Acesso em: 10 de fev. de 2020.

ENADE - Exame Nacional de Desempenho de Estudantes. **PROGRAD UFES**. Disponível em: <http://www.prograd.ufes.br/exame-nacional-de-desempenho-dos-estudantes-enade>. Acesso em: 25 de jan. de 2020.

ENADE. **PORTAL DO MEC**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/enade>. Acesso em 25 de jan. de 2020.

ENEM 2009: MEC regulamenta sistema que dará vagas em universidades e institutos federais. **UOL EDUCAÇÃO**. Disponível em:

<https://educacao.uol.com.br/ultnot/2010/01/27/ult1811u529.jhtm>. Acesso em: 12 de mar. de 2019.

ESCÂNDALO do grampo do BNDES. **WIKIPEDIA**. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Esc%C3%A2ndalo_do_grampo_do_BNDES. 2008. Acesso em: 24 de nov. de 2018.

ESCRAVIDÃO no Brasil - Escravos eram base da economia colonial e imperial. **UOL**, 27 de jun. de 2014. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/disciplinas/historia-brasil/escravidao-no-brasil-escravos-eram-base-da-economia-colonial-e-imperial.htm>. Acesso em: 04 de dez. de 2020.

ESTADO e Educação de 1945 até 1964. **NAVEGANDO HISTEDBR**, Disponível em: <http://navegandohistedbr.comunidades.net/estado-e-educacao-de-1945-ate-1964>. Acesso em 19 de jul. de 2018.

ESTEVÃO, Ana Maria Ramos; GONÇALVES, Carlos Alberto Saraiva; MOURA, Eptácio Macário; SILVA, Francisco Jacob Paiva; LIMA, Jacqueline Rodrigues; ZAGO, José Vitório; VALLINA, Marcelo Mario; FALCÃO, Mary Sylvia Miguel, MAUÉS, Olgaíses Cabral; PADILHA, Raimundo Wanderley Correa; RODRIGUES, Tricia Zapula (Coords.). Crise do Financiamento das Universidades Federais e da Ciência e Tecnologia. **ANDES**, Brasília, 2018. Endereço em: portal.andes.org.br > imprensa > documentos > imp-doc-1263421463. 2018. Acesso em: 27 de mai. de 2020

EVOLUÇÃO do ensino superior – graduação 1980-1998. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP**. Disponível em: download.inep.gov.br/download/censo/1998/superior/evolucao_1980-1998.pdf. Acesso em: 05 de ago. de 2018.

FALCÃO SILVA, M. L. Plano Real e âncora cambial. **SciELO**, v. 22, n. 3, 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-31572002000300387&script=sci_arttext. Acesso em: 10 de dez. de 2020.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. *A Universidade Brasileira Em Busca de Sua Identidade*. Petrópolis. Editora Vozes, 1977.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. **A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968**. Curitiba: Editora UFPR, 2006. Disponível em: www.scielo.br/pdf/er/n28/a03n28.pdf. Acesso em: 26 de jul. de 2018.

FRASQUILHO, Miguel; PEREIRA, Miguel Malaquias. **Esforço Fiscal Relativo**. Disponível em: <http://euroogle.com/dicionario.asp?definicao=1432>. 2013. Acesso em: 08 de fev. de 2020.

FERNANDES, Florestan. **Circuito Fechado**. 2. ed. São Paulo: HUCITEC, 1977.

FERNANDES, Florestan. **Universidade Brasileira: Reforma ou Revolução**. 1. ed. São Paulo: Alfa-Ômega, 1975.

FERRARO, Jr. Luiz Antônio; BURSZTYN, Marcel. **À margem de quatro séculos e meio de latifúndio: Razões dos Fundos de Pasto na história do Brasil e do Nordeste**

(1534-1982). Disponível em: www.anppas.org.br > encontro4 > ARQUIVOS. 2008. Acesso em: 17 de dez. 2020.

FERRETI, Paula Carolina; BECKER, Keitty Aline Wille; SOUSA, Soraya Bachmann; DOMINGUES, Maria José Carvalho de Souza. UNIVERSIDADE E MERCADO DE TRABALHO: Relação do Ensino, Pesquisa, Internacionalização e Inovação. Revista Perspectivas Contemporâneas, v. 14, n. 3, p. 86-107, set./dez. 2019. Disponível em: <http://revista.grupointegrado.br/revista/index.php/perspectivascontemporaneas>. Acesso em 20/01/2021.

_____. _____. Financiamento Estudantil. [s.l.]: [s.d.]. Disponível em: <http://goo.gl/vi4Eo6>.

FIRMINO, Daniel Alvarez. Análise de correlação: passo a passo no Excel e aplicações. **OPUS Pesquisa & Opinião**, 24 de abr. de 2020. Disponível em: <https://www.opuspesquisa.com/blog/tecnicas/analise-de-correlacao/>. Acesso em: 25 de jun. de 2020.

FREITAS, Luís Carlos de. Neoliberalismo e populismo se estranham. **AVALIAÇÃO EDUCACIONAL – Blog do Freitas**, 21 de fev. de 2020. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2020/02/21/neoliberalismo-e-populismo-se-estranham/>. Acesso em: 25 de jan. de 2021.

FRIEDMAN, Milton. **Capitalismo e Liberdade**. 1. ed. Rio de Janeiro: LTC Editora, 2014.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A política de educação profissional no Governo Lula: um percurso histórico controvertido. **SciELO**, v.26, n.92, out. de 2005. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302005000300017>. Acesso em: 21 de mai. de 2021.

FURTADO, Celso. Formação de Capital e Desenvolvimento Econômico. Disponível em: <https://www.google.com/search?client=firefox-b-d&q=Forma%C3%A7%C3%A3o+de+capital+e+desenvolvimento+econ%C3%B4mico/>. 2007. Acesso em: 24 de nov. de 2020.

GIARETA, Paulo Fioravante; PEREIRA, Tarcísio Luiz. **O FIES e a Política de Expansão do Ensino Superior privado brasileiro**. Disponível em: educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/24416_12875.pdf. 2017. Acesso em: 28 de jan. 2020.

GILIOLI, Renato de Sousa Porto. Um balanço do FIES: Desafios. Perspectivas e Metas do PNE. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/areas-da-conle/tema11>. 2016. Acesso em: 05/05/2020.

GOMES, Valter; MACHADO-TAYLOR, M. L.; SARAIVA, Ernani V. **Ensino Superior no Brasil: breve histórico e caracterização**. *Ciência & Trópico*, 42(1). Recuperado de <https://fundaj.emnuvens.com.br/CIC/article/view/1647>. 2018. Acesso em: 18/01/2021.

GOMIDE, Denise C. SOUZA, Daniela S. R., SANTOS, Wilson da S. ESTADO E EDUCAÇÃO NO PERÍODO DO NACIONAL-DESENVOLVIMENTISMO: 1945 – 1964. **HISTEDBR**, Campinas. Disponível em: www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario9/PDFs/2.27.pdf. Acesso em 19 de jul. de 2018.

GOUVEIA, Fernanda Paixão de Souza. A expansão dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia no território brasileiro: entre o local e o nacional. Disponível em: <http://journals.openedition.org/espacoeconomia/2434>; DOI. 2017. Acesso em: 18 de set. 2018.

GOVERNO Fernando Henrique Cardoso. **WIKIPEDIA**. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Governo_Fernando_Henrique_Cardoso. 2012. Acesso em: 15 de dez. de 2020.

GRYNSZPAN, Mario. A questão agrária no governo Jango. **FGV CPDOC**. Disponível em: https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/Jango/artigos/NaPresidenciaRepublica/A_questao_agraria_no_governo_Jango. Acesso em: 16 de dez. 2020.

GUEDES diz que Fies bancou até filho de porteiro que zerou no vestibular. **EXAME**, 30 de abr. de 2021. Disponível em: <https://exame.com/brasil/guedes-diz-que-fies-bancou-ate-filho-de-porteiro-que-zerou-no-vestibular/>. Acesso em: 30/04/2021

GUSSO, D. A., NASCIMENTO, P. A. M. **Contexto e dimensionamento da formação de pessoal técnico científico e de engenheiros**. Brasília: Ipea, 2011. (Radar: tecnologia, produção e comércio exterior, n. 12).

HEYMANN, Luciana Quillet. A trajetória política de João Goulart. **FGV CPDOC**. Disponível em: https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/Jango/artigos/NaPresidenciaRepublica/Desafios_e_rumos_da_politica_educacional. Acesso em: 06 de dez. de 2020.

HISTÓRIA da inflação no Brasil. **ADVFN**. Disponível em: <https://br.advfn.com/economia/inflacao/brasil/historia>. Acesso em: 17 de set. de 2018.

HISTÓRICO FIES. **PORTAL DO FNDE**. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/financiamento/fundeb/area-para-gestores/dados-estatisticos/item/4752-hist%C3%B3rico>. Acesso em 26 de nov. de 2018.

HISTÓRICO USP. Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo: a história em fatos e fotos. Disponível em: <https://www.fm.usp.br/fmusp/institucional/historico>. 2017. Acesso em: 05 de dez. 2020.

HOPER. Análise setorial da educação superior privada – Brasil. Foz do Iguaçu, 2015. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística IBGE. Censo 2010. Recuperado de <http://censo2010.ibge.gov.br/pt/>

HORTA, José Silvério Baia. **Liberalismo, tecnocracia e planejamento educacional no Brasil**: uma contribuição à história da educação brasileira no período 1930 – 1970. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1982. (Coleção Educação Contemporânea: Série Memória da Educação)

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Calculadora do IPCA. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/economicas/precos-e-custos/9256-indice-nacional-de-precos-ao-consumidor-amplo.html?=&t=calculadora-do-ipca>. Acesso em: 06 de abr. de 2021.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Anuário Estatístico do Brasil. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/20/aeb_1950.pdf. Acesso em 08/08/2021.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Estatísticas do Século XX. Disponível em: <https://seculoxx.ibge.gov.br/images/seculoxx/seculoxx.pdf>. Acesso em 08/08/2021.

INEP - INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo 2013**. Recuperado de <http://inep.gov.br>.

INFLAÇÃO e Dívida Pública explodiram no Brasil ao final da ditadura militar. **R7.COM**. Disponível em: <http://www.r7.com/r7/media/2014/20140331-info-ditadura/20140331-info-ditadura.html>. Acesso em: 25 de jan. de 2021.

JAYME, Fernando Gonzaga. AUTONOMIA UNIVERSITÁRIA. ANDIFES UFRJ, 2017. Disponível em: [www.andifes.org.br > wp-content > uploads > 2017/02](http://www.andifes.org.br/wp-content/uploads/2017/02). Acesso em: 12 de dez. de 2020.

KOGLIN, T.; KOGLIN, J. C. A IMPORTÂNCIA DA EXTENSÃO NAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS E A TRANSIÇÃO DO RECONHECIMENTO AO DESCASO. **Revista Brasileira de Extensão Universitária**, v. 10, n. 2, p. 71-78, 7 jun. 2019.

KROTON Educational: expansão explosiva ficou para trás? **AÇÃO & REAÇÃO**, 16 de nov. de 2018. Disponível em: <http://www.acaoereacao.net/kroton1118.html>. Acesso em: 23 de dez. de 2021.

LASSANCE, Antonio. Governança Presidencial, Políticas Públicas e Desenvolvimento. Disponível em: [repositorio.ipea.gov.br > bitstream](http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream). 2015. Acesso em: 15 de mar. de 2020.

LE GRAND, J. **Quasi-markets and social policy**. Bristol: University of Bristol, 1990.

LE GRAND, J.; BARTLETT, W. Quasi-markets and social policy: the way forward? In: LE GRAND, J.; BARTLETT, W. (Ed.). **Quasi-markets and social policy**. London: MacMillan, 1993. p. 202-220.

LEGISLAÇÃO FIES. **PORTAL DO MEC**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/13375-legislacao-fies>. Acesso em: 05 de fev. de 2020.

LEHER, Roberto. Para Silenciar os Campi. **SciELO**, v.25, n. 88, out. de 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v25n88/a11v2588>. Acesso em: 05 de fev. de 2020.

LEI 4024. Lei de Diretrizes e Base das Educação de 20 de dezembro de 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 25/01/2021.

LEIA íntegra da carta de Lula para acalmar o mercado financeiro. **FOLHA ONLINE**, 24 de jun. de 2002. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/folha/brasil/ult96u33908.shtml>. Acesso em: 26 de nov. 2020.

LINS, Luiza Cristina de Oliveira; MARIN, Solange Regina. Atualidade do pensamento de Celso Furtado na avaliação do desenvolvimento social da América Latina. **CEPAL**, mar. de 2014. Disponível em: <https://www.cepal.org/pt-br/publicaciones/36657-actualidade-pensamento-celso-furtado-avaliacao-desenvolvimento-social-america>. Acesso em: 19 de nov. de 2020.

LULA, Edla; LIMA, Daniel. Brasil entrou no novo ciclo econômico do social-desenvolvimentismo, avalia Mantega. **AGÊNCIA BRASIL**, 6 de set. de 2007. Disponível em: <http://memoria.ebc.com.br/agenciabrasil/noticia/2007-09-06/brasil-entrou-no-novo-ciclo-economico-do-social-desenvolvimentismo-avalia-mantega>. Acesso em: 26 de jan. de 2021.

LUNA, D. O. L. R. ; OLIVEIRA, I. M. . HISTÓRIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO NAS CONSTITUIÇÕES BRASILEIRAS: DE 1824 À CONSTITUIÇÃO DE 1988. In: Atena Editora. (Org.). Políticas Públicas na Educação Brasileira - Pensar e Fazer. 1ed. Ponta Grossa: Atena editora, 2018, v. 1, p. 1-.

MADDISON, A. Brasil tem o crescimento mais rápido do PIB desde 1870. **Folha de S. Paulo**, 27 de outubro de 1988, p. B-6.

MAINARDES, E. W.; DOMINGUES, M. J. C. de S. Avaliação da qualidade de atributos específicos de instituições de ensino superior em cursos privados de administração em Joinville, SC. **Organizações & Sociedade**, Joinville, v. 18, p. 429–444, 2011.

MAIS BOLSAS/INSTITUTO SEMESP. Maioria dos estudantes de graduações é branca e de classe média. **+BOLSAS**. Disponível em: <https://www.maisbolsas.com.br/educacao/noticias/maioria-dos-estudantes-de-graduacoes-e-branca-e-de-classe-media>. Acesso em: 21 de jan. de 2021.

MANUAL do Programa de Crédito Educativo. **PORTAL DO MEC**. Disponível em: <portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/mcreduc.pdf>. acesso em: 31 de nov. 2018.

MARTINS, A.C. P. Ensino superior no Brasil: da descoberta aos dias atuais. **SciELO**. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-86502002000900001. 2002. Acesso em 28 de fev. de 2019.

MARTINS, Andréia. A Constituição de 1946 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 4024/61: A Educação Pública em debate. Disponível em: www.editorarealize.com.br > editora > anais > conedu. 2018. Acesso em: 05 de dez. de 2020.

MARTINS, Carlos B. (Org.). **Ensino Superior Brasileiro** – transformações e perspectivas. 1. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1989.

MARTINS, Carlos B. A reforma universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil. **SciELO**, v.30, n.106, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v30n106/v30n106a02>. Acesso em: 19 de jul. de 2018.

MEC/INEP - MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Censo da Educação Superior 2015. Recuperado de: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2015/Notas_Estatisticas_Censo_Superior_2015.pdf.

MEDEIROS, Anny Karine; CRANTSCHANINOV, Tamara Ilinsky; SILVA, Fernanda Cristina da. Estudos sobre accountability no Brasil: meta-análise de periódicos brasileiros das áreas de administração, administração pública, ciência política e ciências sociais. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0034-76122013000300010>. 2013. Acesso em: 20 de fev. de 2021.

MEDEIROS, Luciene da Graças Miranda. REUNI: uma nova regulação para a expansão da educação superior pública ou um maior controle das Universidades Federais? Disponível em: [www.anped11.uerj.br > GT11-2177_int](http://www.anped11.uerj.br/GT11-2177_int). Acesso em: 12 de dez. de 2020.

MEIRIEU, PH.; GUIRAUD, M. **L'école ou la guèrre civile**. Paris: PLON, 1997.

MEMÓRIAS DA DITADURA. A educação brasileira antes de 1964. **Memórias da Ditadura**. Disponível em: <http://memoriasdaditadura.org.br/antes-do-golpe-2/index.html>. Acesso em: 19 de jul. de 2018.

MENDES, M. J. **A Despesa Federal em Educação: 2004-2014**. Brasília: Núcleo de Estudos e Pesquisas/CONLEG/Senado, abril/2015 (Boletim Legislativo nº 26, de 2015). Disponível em: www.senado.leg.br/estudos. Acesso em 28 de nov. de 2020.

MENDONÇA omitiu gestões em favor do Opportunity ao depor em Procuradoria. **FOLHA ONLINE**, 26 de mai. de 1999. Disponível em: https://www1.folha.uol.com.br/folha/circulo/pre_sp_61.htm. Acesso em: 24 de nov. de 2018.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. **Verbete Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP)**. Dicionário Interativo da Educação Brasileira – Educabrazil. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <http://www.educabrazil.com.br/programa-de-expansao-da-educacao-profissional-proep/>. Acesso em: 18 de set. de 2018.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Programa Universidade para todos. **MEC**, 2011. Seção 1. Disponível em: <http://goo.gl/B24HKk>. Acesso em: 21 mai. de 2021.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Revista ProUni**, Brasília, 2008. Disponível em: <http://goo.gl/1ZNzWW>. Acesso em: 21 mai. de 2021.

MINISTÉRIO DA FAZENDA. Avaliação do Fundo de Financiamento Estudantil – FIES. Disponível em: [https://www.gov.br > cmap > avaliacao-tcu > avaliacao fies jan 2018 coef-2](https://www.gov.br/cmap/avaliacao-tcu/avaliacao-fies-jan-2018-coef-2). Acesso em: 05 de mai. de 2020.

MINISTÉRIO DA FAZENDA. Diagnóstico FIES de Junho/2017. Disponível em: <http://seae.fazenda.gov.br/assuntos/politica-fiscal/arquivos/diagnosticofies>. Acesso em 25 de jan. de 2020.

MORENO, Ana Carolina. Inadimplência do Fies dobra desde 2014, e 41% não pagam as parcelas há mais de três meses. **G1 EDUCAÇÃO**, 7 de jun. de 2018. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/inadimplencia-do-fies-dobra-desde-2014-e-41-nao-pagam-as-parcelas-ha-mais-de-tres-meses.ghtml>. Acesso em: 14 de jan. de 2021.

MORENO, Ana Carolina. FIES tem inadimplência em 49,8% dos contratos em fase de pagamento. **G1 EDUCAÇÃO**, 08 de nov. de 2016. Disponível em:

<https://g1.globo.com/educacao/noticia/fies-tem-inadimplencia-em-498-dos-contratos-em-fase-de-pagamento.ghtml>. Acesso em 14 de jan. de 2021.

MOURA, Laércio Dias. História e Missão da PUC/RJ. Disponível em: www.puc-rio.br/sobrepuc/historia. Acesso em 26 de julho de 2018.

MOURA, Mariluce. Universidades públicas respondem por mais de 95% da produção científica do Brasil. **POLÍTICA DE CTIE**, 15 de abr. de 2019. Disponível em: <http://www.abc.org.br/2019/04/15/universidades-publicas-respondem-por-mais-de-95-da-producao-cientifica-do-brasil/>. Acesso em: 04 de jan. de 2021.

NEUTZLING Jr., João. ANÁLISE DO PROGRAMA DE CRÉDITO EDUCATIVO FEDERAL – O CASO DA UCPEL. Histórico e Perspectivas. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação Curso de Mestrado em Educação, Universidade Federal de Pelotas, 2004. Disponível em: www.bdae.org.br/dspace/bitstream/123456789/1161/1/tese.pdf. Acesso em: 04 de nov. de 2018.

NEVES, Adriano Craveiro. A reforma administrativa brasileira (1995-1998) sob a ótica weberiana. **Revista Jus Navigandi**, ISSN 1518-4862, Teresina, ano 15, n. 2596, 10 ago. 2010. Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/17153>. Acesso em: 12 de set. de 2018.

NEVES, C. E. B. A estrutura do ensino superior no Brasil. 2002. In: SOARES, M. S. A (Org.). **A educação superior no Brasil**. Brasília: Capes, 2002.

NEVES, C. E. B.; MORCHE, B.; ANHAIA, B. C. Educação superior no Brasil: acesso, equidade e políticas de inclusão social. **Controversias y Concurrências Latino-americanas**, ano 3, v. 4, p. 123 – 40, 2011.

NICOLATO, M.A. A caminho da lei 5.540/68: a participação de diferentes atores na definição da reforma universitária. 1986. 519f. 1988. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte 1988.

NÚMERO de estudantes inadimplentes no Fies tem alta 88,57% durante a pandemia. **ABMES**, 26 de jun. de 2020. Disponível em: <https://www.abmes.org.br/noticias/detalhe/3860/numero-de-estudantes-inadimplentes-no-fies-tem-alta-88-57-durante-a-pandemia>. Acesso em: 19 de jan. de 2021.

O QUE é CMN – Conselho Monetário Nacional. **TORO INVESTIMENTOS**. Disponível em: <https://blog.toroinvestimentos.com.br/cm-n-o-que-e-conselho-monetario-nacional>. 2018. Acesso em: 22 de nov. de 2020.

O QUE é o PISA? Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – **INEP**. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/o-que-e-o-pisa/21206. 2007. Acesso em: 12 de mar. de 2019.

O QUE são derivativos? **PORTAL DO INVESTIDOR**. Disponível em: https://www.investidor.gov.br/menu/Menu_Investidor/derivativos/Derivativos_introducao.html. Acesso em: 04 de fev. de 2021.

O QUE significa Recursos de Custeio e Recursos de Capital? **TRANSPARÊNCIA UFBA**. Disponível em: <https://transparencia.ufba.br/o-que-significa-recursos-de-custeio-e-recursos-de-capital>. Acesso em: 05/05/2020.

OLIVEIRA, Aparecida de. Temer: privatização do ensino médio e superior. **Sindicato dos Bancários CUT**, 28 de abr. de 2016. Disponível em: <https://spbancarios.com.br/04/2016/temer-privatizacao-do-ensino-medio-e-superior>. Acesso em: 02 de jan. 2021.

ORSI, Carlos. Pochmann vê risco de retrocesso na redução da desigualdade no país. **Unicamp**, 31 de ago. de 2015. Disponível em: <https://www.unicamp.br/unicamp/ju/635/pochmann-ve-risco-de-retrocesso-na-reducao-da-desigualdade-no-pais>. Acesso em: 25 de jan. de 2021.

OVILE, Vinicius. Lei 5692/71 – Principais características e suas consequências. **Reformas de Ensino**, 28 de jul. de 2014. Disponível em: http://reformasdeensino.blogspot.com/2014/07/lei-569271-principais-caracteristicas-e_65.html. Acesso em 19 de jul. de 2018.

OVILE, Vinicius. Lei 7044/82. Reformas de Ensino. Disponível em: http://reformasdeensino.blogspot.com/2014/07/lei-704482_29.html. 2014. Acesso em 19 de jul. de 2018.

PACHECO, João Alves. **Políticas de Acesso à Educação Superior no Brasil: Contradições na Expansão dos Governos Lula – Marília: Lutas Anticapital**, 2019.

PAULA, Luiz Fernando de; SANTOS, Fabiano; MOURA, Rafael. **O Projeto Desenvolvimentista dos Governos do PT: Uma avaliação integrada de economia e política**. 2019. Disponível em: [www.luizfernandodepaula.com.br > ups > projeto-desenvolvimentista-dos-governos-do-pt](http://www.luizfernandodepaula.com.br/ups/projeto-desenvolvimentista-dos-governos-do-pt). Acesso em: 26 de jan. de 2021.

PAULO NETTO, J. **FHC e a política social: um desastre para as massas trabalhadoras**. In: LESBAUPIN, I. (org.) **O desmonte da nação: balanço do governo FHC**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

PENA, Rodolfo F. Alves. O que é Neoliberalismo? **Brasil Escola**. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/o-que-e/geografia/o-que-e-neoliberalismo.htm>. 2015. Acesso em 12 de dez. de 2020.

PERCENTUAL de docentes doutores é de 24,1% na rede privada, 61,0% na rede pública e de 72,2% nas universidades federais. **PORTAL DA UFF**. Disponível em: <https://www.uff.br/?q=percentual-de-docentes-doutores-e-de-241-na-rede-privada-610-na-rede-publica-e-de-722-nas-universidades-federais>. Acesso em: 20/02/2021.

PEREIRA, Elisabete Monteiro Aguiar. **UNIVERSIDADE NO CONTEXTO DA AMÉRICA LATINA: 90 ANOS DA REFORMA DE CÓRDOBA E 40 ANOS DA REFORMA**. **Portal de Periódicos Científicos - UFRGS**. Disponível em: www.seer.ufrgs.br. 2008. Acesso em: 03 de dez. de 2020.

PEREIRA, José Mathias. Controle de gastos públicos, crise econômica e governabilidade no Brasil. Disponível em: [www2.senado.leg.br › bdsf › bitstream › handle](http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/1999). 1999. Acesso em: 04 de jan. de 2021.

PERÍODO de Redemocratização (1946-1964). **Política e Educação**, 17 de jun. de 2011. Disponível em: <http://politicadaeducacao.blogspot.com/2011/06/periodo-de-redemocratizacao-1946-1964.html>. Acesso em 19 de jul. de 2018.

PESQUISA aponta que 70,2% dos universitários têm renda familiar de até um salário-mínimo per capita. **PORTAL UNILA**. Disponível em: <https://portal.unila.edu.br/noticias/pesquisa-da-andifes-mostra-que-70-2-dos-estudantes-universitarios-vem-de-familias-com-renda-de-ate-um-salario-minimo-per-capita>. 2019. Acesso em: 25 de jun. de 2020.

PESSOA, J. de M.; CRUZ, J. A. da. Sociedade civil – a caixa preta dos movimentos sociais: para entender a relação entre empresa e escola pública. **Linhas Críticas**, v. 19, n.38, p. 129-146. Disponível em: <https://doi.org/10.26512/lc.v19i38.4095>. 2013. Acesso em: 25 de jan. de 2021.

PESSOA, Márcio Kleber Moraes. HAGUETTE, André. Valsa Brasileira: uma análise dos governos Lula e Dilma. Disponível em: [www.scielo.br › 0102-6909-rbcsoc-34-101-e3410105](http://www.scielo.br/0102-6909-rbcsoc-34-101-e3410105). 2019. Acesso em: 25 de jan. de 2021.

PINHO, Carlos Eduardo Santos. Emergência e Declínio do Governo Dilma Rousseff à Luz das Capacidades do Estado Brasileiro (2011-2016). **Revista Brasileira de Planejamento e Orçamento**, Brasília, v. 6, n. 1, 2016. Disponível em: https://www.assecor.org.br/files/4014/6791/2262/emerg_ncia_e_decl_nio_do_governo_dilma_rousseff_luz_das_capacidades_do_estado_brasileiro__2011_2016__.pdf. Acesso em: 13 de mar. de 2020.

PIRÂMIDES Populacionais do Mundo desde 1950 até 2100. *PopulationPyramid.net*. Disponível em: <https://www.populationpyramid.net/pt/brasil/1951/>. Acesso em 08/08/2021.

PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. O planejamento educacional no Brasil. Disponível em: fne.mec.gov.br/images/pdf/planejamento_educacional_brasil.pdf. 2011. Acesso em 19 de jul. de 2018.

PLANO Real, o que foi. **SUA PESQUISA**. Disponível em: https://www.suapesquisa.com/historiadobrasil/plano_real.htm. 2015. Acesso em: 17 de set. de 2018.

POLANYI, Karl. **A grande transformação**. 2. ed. São Paulo: Editora Campus, 2000.

PORFÍRIO, Francisco. Idealismo. **Mundo Educação**. Disponível em: <https://mundoeducacao.uol.com.br/filosofia/idealismo.htm>. Acesso em: 08 de dez. de 2020.

PORTAL DA TRANSPARÊNCIA, Disponível em: <http://www.portaltransparencia.gov.br/>. Acesso em: 20 de mar. de 2015.

PORTARIA do ENEM. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP**. Disponível em: <http://inep.gov.br/artigo/>-

/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/publicada-nova-portaria-do-exame-nacional-do-ensino-medio-enem-/21206. 2017. Acesso em: 12 de mar. de 2019.

PORTELA, Laércio. As ideias cultivadas pela elite econômica para privatizar a educação no Brasil. **MARCOZERO**, 20 de set. de 2019. Disponível em: <https://marcozero.org/as-ideias-cultivadas-pela-elite-economica-para-privatizar-a-educacao-no-brasil/>. Acesso em: 02/01/2021.

PORTELA, Laércio. Tânia Bacelar na UFPE: a PEC 55 e a máquina brasileira de produzir desigualdade. **MARCOZERO**, 6 de nov. de 2016. Disponível em: <http://marcozero.org/tania-bacelar-na-ufpe-a-pec-55-e-a-maquina-brasileira-de-produzir-desigualdade/>. Acesso em: 02/01/2021.

PRADO, Eleutério F. S. Pesadelo Resistente. **Blog Eleutério Prado**. Disponível em: <https://eleuterioprado.blog/2016/07/09/pesadelo-resistente/este-pesadelo-que-nao-termina/>. 2016. Acesso em: 02 de mar. de 2021.

PRIVATIZAÇÕES do governo Fernando Henrique Cardoso. **WIKIPEDIA**. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Privatiza%C3%A7%C3%B5es_do_governo_Fernando_Henrique_Cardoso. Acesso em 18 de out. de 2018.

PROGRAMA de Auxílio Permanência (PAP 2020 – Edital SPO nº 003/2020). **PORTAL DO IFSP**. Disponível em: <https://spo.ifsp.edu.br/destaques-espaco-do-aluno/2141-programa-de-aux%C3%ADlio-perman%C3%Aancia-pap-2020-edital-spo-n%C2%BA-003-2020>. Acesso em: 17 de jan. de 2020.

QUEIROZ, Viviane de. Fundo de Financiamento Estudantil (FIES): uma nova versão do CREDUC. **ANDES**, 2015. Disponível em: www.andes.org.br/imprensa/publicacoes/imp-pub-1095164128.pdf. Acesso em: 31 de out. de 2018.

RODRIGUES, Fernando. **Lynch lista substitutos**. Disponível em: <https://www.senado.gov.br/noticias/OpiniaoPublica/inc/senamidia/historico/1999/1/zn012847.htm>. 1999. Acesso em: 10 de dez. de 2020.

REFORMA Ensino Secundário. **FGV-CPDOC**. Disponível em: <https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas1/anos37-45/EducacaoCulturaPropaganda/ReformaEnsinoSecundario>. Acesso em: 06 de dez. 2020.

REFORMA Protestante. **WIKIPEDIA**. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Reforma_Protestante. Acesso em: 03 de dez. de 2020.

REIS, Luiz Fernando. Dívida Pública, Política Econômica e o Financiamento das Universidades Federais nos Governos LULA e Dilma (2003 – 2014). **ANDES-SN**, 2016. Disponível em: portal.andes.org.br/imprensa/publicacoes/imp-pub-141512924. Acesso em: 12 de mai. de 2020.

REIS, Tiago. URV: entenda o papel da Unidade Real de Valor dentro do Plano Real. **SUNO ARTIGOS**, 10 de fev. de 2019. Disponível em: <https://www.sunoresearch.com.br/artigos/urv-unidade-real-de-valor/>. Acesso em: 10/12/2020.

RELATÓRIO de Gestão 2007. **PORTAL DO MEC**. Disponível em: portal.mec.gov.br/maio-2015-pdf/17553-fies-relatorio-de-gestao-2007. Acesso em: 12 de dez. de 2019.

RELATÓRIO de Gestão 2014 do Prestação de Contas Anuais - FIES. **PORTAL DO MEC**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=14949&Itemid=1064. Acesso em 12 de dez. de 2019.

RELATÓRIO de monitoramento global da educação 2018: relatório conciso de gênero; cumprir nossos compromissos com a igualdade de gênero. **UNESCO**. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000264535>. Acesso em: 12 de mar. 2019.

REZENDE, Flavio da Cunha. Por que as Reformas Adminsigtrativas falham? **SciELO**, v. 17, n. 50, 2002. Disponível em: www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69092002000300008. Acesso em: 12 de dez. de 2020.

RIBEIRO, Darcy. **Universidade Necessária**, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

RISTOFF, Dilvo Ilvo. Avaliação institucional: pensando princípios. 2000. In: DIAS SOBRINHO, José; BALZAN, Newton César. **Avaliação institucional: teoria e experiências**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 37-52

ROBIN, Maxime. Casa, Saúde, educação: em um país movido a crédito, norte-americanos se endividam para garantir direitos mínimos. **OPERAMUNDI**, 11 de nov. de 2015. Disponível em: <https://operamundi.uol.com.br/samuel/42213/casa-saude-educacao-em-um-pais-movido-a-credito-norte-americanos-se-endividam-para-garantir-direitos-minimos>. Acesso em: 22 de dez. de 2020.

ROCHA, João Augusto de Lima. **Breve História da Vida e Morte de Anísio Teixeira**. Salvador: EDUFBA, 2019.

RODRIGUES, Cinthia. Pisa em seu devido lugar. **CartaCapital**. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/educacao/pisa-em-seu-%E2%80%A8devido-lugar/>. Acesso em: 10 de dez. de 2020.

RODRIGUEZ, Alexandre. **Fatores de Permanência e Evasão de Estudantes do Ensino Superior Privado Brasileiro um Estudo de Caso**. In: III SEMINÁRIO ENIAC, 2011, São Paulo. Anais do 3º Seminário ENIAC. São Paulo: ENIAC, 2011. v. 1, n.2. Disponível em: <https://ojs.eniac.com.br/index.php/Anais/article/view/59/68>. Acesso em: 22 de jan. de 2021.

ROTHEN, José Carlos. Os bastidores da reforma universitária de 1968. **SciELO**, v.29, n.103, 2008. Disponível em: www.scielo.br/pdf/es/v29n103/08.pdf. Acesso em: 25 de jan. de 2021.

ROTHEN, José Carlos; BARREYRO, Gladys Beatriz Barreyro Rothen. Avaliação da educação superior no segundo governo Lula: provão II ou a reedição de velhas práticas? **Educação e Sociedade**, Campinas, v.32, n.114, 2011, pp. 21-38.

RUF 2019 Ranking Universitário Folha. **FOLHA DE SÃO PAULO**, 2019. Disponível em: <https://ruf.folha.uol.com.br/2019/ranking-de-universidades/principal/>. Acesso em: 15 de jan. de 2021.

RODA VIVA. Entrevista de Sérgio Motta em 09/09/1996. Disponível em: http://www.rodaviva.fapesp.br/materia_busca/468/motta/entrevistados/sergio_motta_1996.htm. Acesso em: 10 de dez. de 2020.

_____. Diagnóstico do FIES. Disponível em: [www.fazenda.gov.br › arquivos › diagnosticofies_junho2017](http://www.fazenda.gov.br/arquivos/diagnosticofies_junho2017). 2017. Acesso em: 13 de mai. de 2020.

SAENGER, Emília Carneiro; TEIXEIRA, Maria do Rocio Fontoura. A internacionalização por meio da Bolsa de Pesquisador Visitante Especial do Programa Ciência sem Fronteiras do CNPq. **SciELO**, v.26, n.100, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362018002601103>. Acesso em: 29 de dez. de 2020.

SAFATLE, Vladimir. O mito do desenvolvimento econômico na era Lula. A Terra é Redonda, 26 de jul. de 2020. Disponível em: <https://aterraeredonda.com.br/o-mito-do-desenvolvimento-economico-na-era-lula/>. Acesso em: 25 de jan. de 2021.

SAMPAIO, H. **Ensino superior no Brasil** – o setor privado. São Paulo: Fapesp/Hucitec, 2000.

SAMPAIO, H. O setor privado de ensino superior no Brasil: continuidades e transformações. **Revista Ensino Superior Unicamp**, Campinas, ano 2, n. 4, p. 28-43, jul. 2011.

SANTOS PORTUGAL JÚNIOR, Pedro dos; REYDON, Bastiaan Philip; SANTOS PORTUGAL, Nilton dos; VIVALDI, Guilherme Augusto Dionísio; WILLIAM SILVA, Sheldon. A Economia Política da Reindustrialização Sustentável no Brasil: Direcionamentos Necessários para um Desenvolvimentismo Ambiental. **RDE – Revista de Desenvolvimento Econômica**, Salvador, ano XIX, v. 2, n. 37, ago. de 2017. Disponível em: <https://revistas.unifacs.br/index.php/rde/article/view/4643>. Acesso em: 19 de nov. de 2020.

SANTOS, B. S. A universidade do século XXI. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SANTOS, Wilson da Silva. A concepção privatista e excludente da lei de diretrizes e bases da educação nacional – LDBEN 4024/61: uma análise introdutória. **Espaço Acadêmico**, Maringá, ano VII, n. 76, set. 2007.

SAVIANI, Demerval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas-São Paulo: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Demerval. O legado educacional do regime militar. Disponível em: www.scielo.br/pdf/ccedes/v28n76/a02v2876.pdf. 2008. Acesso em: 31 de out. de 2018.

SCHWARTZMAN, J. O financiamento das instituições de ensino superior no Brasil. 2002. In: SOARES, M. S. A. (Ed.). **A educação superior no Brasil**. Brasília: Capes, 2002.

SENADO FEDERAL. Evolução do financiamento no ensino superior. **Agência Senado**, 26 de out. de 2010. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2010/10/26/evolucao-do-financiamento-no-ensino-superior>. Acesso em: 26 de nov. de 2018.

SER Educacional. **InfoMoney**. Disponível em: <https://www.infomoney.com.br/cotacoes/ser-educa-seer3/grafico/>. Acesso em: 20 de ago. de 2021.

SEVERINO, A. J. **O ensino superior brasileiro: novas configurações e velhos desafios**. Curitiba: Editora UFPR, n. 31, p. 73-89, 2008.

SILVA, Daniel Neves. João Goulart. **Brasil Escola**. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/historiab/joao-goulart.htm>. Acesso em: 16 de dez. de 2020.

SILVA, Tatianne Bezerra da; SILVA, Jamerson Antonio de Almeida. Política de ensino superior, universidades federais brasileiras e trabalho docente no governo Dilma Rousseff (2011-2016). Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/6441>. Acesso em: 18 de set. de 2018.

SILVA, Virginia de Oliveira (Org). Política Educacional no período de Redemocratização – 1946 – 1964. **Política da Educação**. Disponível em: <http://politicadaeducacao.blogspot.com/p/politica-educacional-no-periodo-de.html>. Acesso em: 17 de dez. de 2020.

SINOPSE Estatística da Educação Superior 2002. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP**, 2003. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>. Acesso em: 05 de mar. de 2019.

SINOPSE Estatística da Educação Superior 2017. Brasília: Inep, 2018. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em: 05 de mar. de 2019.

SOBRINHO, José Dias. Avaliação e transformações da educação superior brasileira (1995-2009): do provão ao Sinaes em Avaliação. **Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, v.15, n.1, 2012.

SOLUÇÃO é “colocar os pobres no Orçamento da União”, diz Lula sobre crise econômica. O CAFEZINHO, 29 de dez. de 2016. Disponível em: <https://www.ocafezinho.com/2016/11/29/solucao-e-colocar-os-pobres-no-orcamento-da-uniao-diz-lula-sobre-crise-economica/>. Acesso em: 15 de nov. de 2020.

SOUSA, Maria. O Cenário Econômico no Governo FHC e LULA. **Administradores.com**, 17 de abr. de 2019. Disponível em: <https://administradores.com.br/artigos/o-cenario-economico-no-governo-fhc-e-lula>. Acesso em: 28 de abr. 2020.

SOUSA, Silvacer Pacheco de. Ordem de Stop Loss: O Que é e Como Usar. Disponível em: <https://blog.rico.com.br/stop-loss>. 2017. Acesso em: 05 de mai. de 2020.

SOUZA, Alberto de Mello e; FARO, Clóvis de. **Análise econômica e financeira do crédito educativo**. Disponível em: bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rbe/article/viewFile/2635/6544. Acesso em: 31 de out. de 2018.

SUPORTE MICROSOFT. Correl (Função Correl). Disponível em: <https://support.microsoft.com/pt-br/office/correl-fun%C3%A7%C3%A3o-correl-995dcef7-0c0a-4bed-a3fb-239d7b68ca92>. Acesso em 25/06/2020.

TABELAS DE REPASSES DO FIES PARA AS IES PRIVADAS. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/financiamento/fies-graduacao/mantenedora-e-ies/repasse-de-cft-e>. Acesso em 21 de nov. de 2018.

TAXA Selic: O que é, pra que serve e como influencia seus investimentos. **INFOMONEY** Disponível em: <https://www.infomoney.com.br/guias/taxa-selic/#guia-taxa-selic-o-que-e>. Acesso em: 22 de nov. de 2020.

TEIXEIRA, Anísio. **Ensino superior no Brasil: análise e interpretação de sua evolução até 1969**. Rio de Janeiro: Editora da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2005.

TEIXEIRA, M. A. P. **A experiência de transição entre a universidade e o mercado de trabalho na adultez jovem**. 2002. 168 f. Dissertação (Doutorado em Psicologia) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 2002.

TERRA: Parecer do PNE altera modo de investimento em educação pública. **CAMPANHA**. Disponível em: <https://campanha.org.br/noticias/2013/05/15/terraparecer-do-pne-altera-modo-de-investimento-em-educacao-publica/>. Acesso em: 29 de dez. de 2020.

TOMBESI, Cecília. É uma bomba-relógio: porque cada vez mais universitários precisam pagar dívidas cada vez maiores após se formar nos EUA. **GI EDUCAÇÃO**, 28 de jun. de 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/06/28/e-uma-bomba-relogio-por-que-cada-vez-mais-universitarios-precisam-pagar-dividas-cada-vez-maiores-apos-se-formar-nos-eua.ghtml>. Acesso em: 22 de dez. de 2020.

TRABALHO: Relação do Ensino, Pesquisa, Internacionalização e Inovação. **Revista Grupo Integrado**. Disponível em: <http://revista.grupointegrado.br/revista/index.php/perspectivascontemporaneas>. Acesso em: 15/01/2021.

TRAINA-CHACON, JOSÉ-MARCELO y ADOLFO-IGNACIO CALDERÓN (2014). “A expansão da educação superior privada no Brasil: do governo de FHC ao governo de Lula”, *en Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, México, UNAM-IISUE/Universia, vol. VI, núm. 17, pp. 78-100. Disponível em: <https://ries.universia.net/article/view/1099/expansao-educacao-superior-privada-brasil-do-governo-fhc-ao-governo-lula>. Acesso em: 20/10/2018.

TREVISAN, M.; SILVA, T. N. **Programa primeira empresa inovadora: Uma possibilidade de operacionalização da hélice tríplice no Brasil**. Anais do Simpósio da Gestão da Inovação Tecnológica, v. 26, 2010.

TRINDADE, Hélgio, (Org). **UNIVERSIDADE EM RUÍNAS**, Na República dos Professores Petrópolis: Editora VOZES – 1999.

UCE. Universidad Central do Equador. Disponível em: <https://www.uce.edu.ec/>. Acesso em: 03 de dez. de 2020.

UNAM. Universidad Pontificia de México. Disponível em: <https://www.pontificia.edu.mx/nosotros/historia/>. Acesso em: 03 de dez. de 2020.

UNESCO. **Universidade: por que e como reformar?** 1. ed. Brasília: Editora Unesco, 2003.

UNIVERSIDADE Nacional Maior de São Marcos. **WIKIPEDIA**. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Universidade_Nacional_Maior_de_S%C3%A3o_Marcos. Acesso em: 03 de dez. de 2020.

USTA. Universidad Santo Tomás. Disponível em: <https://www.usta.edu.co/>. Acesso em: 03 de dez. de 2020.

VEJA a íntegra do discurso do presidente Lula. **AGÊNCIA SENADO**, 01 de jan. de 2007. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2007/01/01/veja-a-integra-do-discurso-do-presidente-lula>. Acesso em: 25/01/2021.

VIEIRA, S.L. O discurso da reforma universitária. Fortaleza: UFC; PROED, 1982.

YDUQS. **InfoMoney**. Disponível em: <https://www.infomoney.com.br/cotacoes/yduqs-yduq3/>. Acesso em 20 de ago. de 2021.

ZANDAVALLI, Carla Busato. Avaliação da Educação Superior no Brasil: Os Antecedentes Históricos do Sinaes. **Revista Avaliação**, Campinas, v. 14, n. 2, p. 385-438, jul. de 2009.