

Universidade Estadual de Montes Claros – UNIMONTES
Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Social – PPGDS

Christine Veloso Barbosa Araújo

ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO: expansão e transformação a partir dos
anos 1990

Montes Claros – MG
Fevereiro, 2014

Christine Veloso Barbosa Araújo

**ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO: expansão e transformação a partir dos
anos 1990**

Dissertação apresentada ao curso de Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Social – PPGDS da Universidade Estadual de Montes Claros - UNIMONTES, como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Desenvolvimento Social.

Área de concentração: Ciências Sociais

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª Maria Helena de Souza Ide

Montes Claros – MG
Fevereiro, 2014

A663e Araújo, Christine Veloso Barbosa.
Ensino superior brasileiro [manuscrito] : expansão e transformação a partir dos anos 1990 / Christine Veloso Barbosa Araújo. – 2014.
113 f. : il.

Bibliografia: f. 107-113.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Montes Claros - Unimontes, Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Social/PPGDS, 2014.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Helena de Souza Ide.

1. Ensino superior brasileiro. 2. Ensino superior – Instituições – Expansão. 3. Neoliberalismo – Brasil. I. Ide, Maria Helena de Souza. II. Universidade Estadual de Montes Claros. III. Título. IV. Título: Expansão e transformação a partir dos anos 1990.

Universidade Estadual de Montes Claros – UNIMONTES
Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Social – PPGDS

Dissertação intitulada “Ensino Superior Brasileiro: expansão e transformação a partir dos anos 1990”, de autoria da mestrandia Christine Veloso Barbosa Araújo, aprovada pela Banca examinadora constituída pelos seguintes professores:

Prof^ª. Dra. Maria Aparecida Colares Mendes - IFNMG

Prof^ª. Dra Ilva Ruas de Abreu - UNIMONTES

Dr^ª Maria Helena de Souza Ide UNIMONTES - Orientadora

Montes Claros – MG
Fevereiro, 2014

*Um sonho inquietante; um querer realizar.
Num silêncio determinante a voz ecoou em forma de decisão: Faça!
E Ele cuidou do restante...*

Ao Mestre que preparou o caminho e conduziu-me até aqui: Jesus

AGRADECIMENTOS

Hoje, parece simples. Basta um olhar para traz e inúmeras imagens das diversas etapas que se fizeram necessárias para se chegar aqui vêm à mente. Foram muitos passos nessa caminhada marcada mais por perguntas do que por respostas. Que bom que é assim! Cada vez mais este universo indagador faz parte de mim. A dúvida é a certeza que move a pesquisa, e a pesquisa não se acaba. Ela sempre se renova e recomeça. Portanto, este não é um trabalho definitivo, acabado. Ele está, mas ainda não é. Nesta condição, apresenta-se como fruto de inúmeras leituras, confrontações e diálogos com aqueles que antes beberam das fontes que hoje saciam minha sede.

Não poderia seguir adiante sem agradecer àqueles que fizeram parte desse percurso. Sei que corro o risco de não retribuir com palavras tudo o que recebi dos que me fizeram tão bem. Mas devo tentar!

Inicio agradecendo ao meu Deus. Nada seria possível sem sua presença, tão perceptível, em cada etapa desse processo. Tenho inúmeras razões para acreditar nisso! Em especial (e muito especial) ao meu querido A, que sempre me apoiou incondicionalmente e fez do meu sonho um sonho seu. À minha família, meus pais e principalmente meus filhos, orgulho e razão de tudo que me é terreno e de tudo que me move na busca de melhoria pessoal, profissional e espiritual. À minha irmã Vanessa, força e guarida nos momentos difíceis. Aos amigos e colegas de estrada. Aos professores, doutores também na arte de nos tirar o chão para nos fazer bater asas e voar. À minha orientadora Professora Doutora Maria Helena de Souza Ide (Bárbara) que apontou horizontes, descortinou fronteiras nunca antes imaginadas, nutriu-me com fontes instigantes e construtivas e ensinou-me que “consciência é irreversível”. À Fernanda, na pessoa de quem agradeço o apoio e o comprometimento da secretaria do PPGDS. À amiga e bibliotecária Cris pelo olhar criterioso na revisão técnica. À CAPES, que fomentou parte desta pesquisa. Finalmente, a todos que me proporcionaram momentos de crescimento fora da sala de aula, como os que vivi durante o Colóquio Internacional em Lisboa, experiência ímpar liderada pelos professores Dr. Casimiro Balsa e Dra. Luciene Rodrigues, que nos receberam tão bem nas terras lusitanas e, do mesmo modo, nos incitaram a desbravar novos caminhos.

Assim pretendo seguir: questionando, buscando, transformando o ser-saber que existe em mim...

RESUMO

Este trabalho analisa a expansão do ensino superior brasileiro no contexto do sistema neoliberal, que influenciou e influencia as políticas educacionais dos países periféricos, como o Brasil. O país assistiu a uma transformação na educação superior, principalmente a partir da década de 1990, quando se observa uma crescente expansão de Instituições de Ensino Superior (IES) privadas, motivada pelas políticas de cunho neoliberal adotadas pelo governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC). Considerada por estudiosos da hierarquia urbana como cidade polo capaz de influir no desenvolvimento socioeconômico da região, Montes Claros, situada no Norte de Minas Gerais, foi escolhida como referência empírica no contexto dessa expansão, a partir da hipótese de que essa cidade reflete uma realidade nacional de expansão do ensino superior no país, principalmente a partir da década de 1990. O estudo buscou averiguar como Montes Claros reagiu às políticas educacionais dos últimos anos e como essas políticas favoreceram o crescimento do número de IES e da oferta diversificada de cursos, permitindo traçar um perfil do ensino superior nesse município. A metodologia utilizada pautou-se numa abordagem qualiquantitativa usando como procedimento as pesquisas bibliográfica e documental. Os dados que fomentaram a análise e construção do perfil do ensino superior do município em questão foram coletados diretamente nos documentos oficiais do INEP e no Sistema e-MEC considerando as instituições de ensino superior ativas em Montes Claros, categorias administrativas, organização acadêmica e modalidades de ensino (presencial e EaD).

Palavras-chave: *neoliberalismo; ensino superior brasileiro; expansão do ensino superior; instituições de ensino superior.*

ABSTRACT

This paper analyze the expansion of Brazilian higher education in the context of the neoliberal system, which influenced and influences the educational policies of the peripheral countries, such as Brazil. The country witnessed a transformation in higher education, particularly mainly from the nineties, when is observed a growing expansion of private Higher Education Institutions (HEIs), influenced by neoliberal policies adopted by the government of Fernando Henrique Cardoso (FHC). Considered by scholars of urban hierarchy as city polo able to influence the socioeconomic development of the region, Montes Claros, in the North of Minas Gerais, was chosen as empirical reference in the context of this expansion, from the hypothesis that this city reflects a national reality expansion of higher education in the country, mostly from the 1990s . The study sought to ascertain how Montes Claros reacted to the educational policies of recent years and how these policies have favored the growth of the number of HEIs and the diverse course offerings, allowing to draw a profile of higher education in this city. The methodology used was based on a qualitative and quantitative approach using the procedure as bibliographic and documentary research. The data that fostered the analysis were collected directly from official documents INEP's and System e- MEC and considering the higher education institutions active in Montes Claros, administrative categories, academic organization and methods of teaching (classroom and distance learning).

Keywords: *neoliberalism; brazilian higher education; expansion; higher education institutions .*

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 -	Concentração de IES nos municípios acima de 200.000 habitantes em Minas Gerais	99
Gráfico 1 -	Evolução no número de IES públicas e privadas no Brasil - 2001 a 2010	75
Gráfico 2 -	Distribuição do Número de Matrículas de Graduação por Grau Acadêmico e Modalidade de Ensino – Brasil – 2010	77
Gráfico 3 -	Número de Cursos nas modalidades Presencial e EaD em Montes Claros, de 1991 a 1999	86
Gráfico 4 -	Evolução do Número de Instituições de Educação Superior Públicas e Privadas – Montes Claros 1991-1999	87
Gráfico 5 -	Evolução do Número de Instituições de Educação Superior Públicas e Privadas – Montes Claros 2000-2011	88
Gráfico 6 -	Matrículas nos cursos de Graduação – Presenciais e a Distância em Montes Claros de 1991 a 1999	89
Gráfico 7 -	Matrículas nos cursos de Graduação Presenciais e a Distância em Montes Claros de 2000 a 2011	90
Gráfico 8 -	Relação de cursos por grau acadêmico e modalidade considerando os cursos ativos	97
Gráfico 9 -	Relação de Municípios mais populosos de Minas Gerais e Número de IES	99
Quadro 1 -	Situação do Ensino Superior Privado, por região, de 1994 a 1999	71

LISTA DE TABELAS

1 -	Instituições de Ensino Superior (IES) autorizadas pelo MEC para oferta de cursos nas modalidades presencial e a distância (EaD) no município de Montes Claros – MG e suas respectivas siglas	92
2 -	IES, Mantenedora e Cidade Sede	93
3 -	IES no município de Montes Claros por categoria administrativa	94
4 -	Cursos Modalidade Presencial em Montes Claros.....	95
5 -	Cursos Modalidade EaD em Montes Claros	95
6 -	Cursos por grau acadêmico e modalidade	97
7 -	Relação de Municípios mais populosos de Minas Gerais e Número de IES	98
8 -	Distância entre Montes Claros e os municípios mineiros acima de 200.000 habitantes e a quantidade de IES autorizadas nesses municípios	100

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABE - Associação Brasileira de Educação

ABRUC - Associação Brasileira das Universidades Comunitárias

ACI - Associação Comercial e Industrial

AI 5 - Ato Institucional nº 5

AIEC - Faculdade AIEC

ANAMEC - Associação Nacional de Mantenedoras de Escolas Católicas

ASSENE - Associação Educacional do Noroeste, Norte, Nordeste de Minas

BI – Bacharelado Interdisciplinar

BID - Banco Interamericano de Desenvolvimento

BIRD - Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento

BM – Banco Mundial

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CCBS - Centro de Ciências Biológicas e da Saúde

CCET - Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas

CCH - Centro de Ciências Humanas

CCSA - Centro de Ciências Sociais Aplicadas

CEFET - Centro Federal de Educação Tecnológica

CEMF – Centro do Ensino Médio e Fundamental

CEPAL - Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe

CEPT - Centro de Educação Profissional e Tecnológica

CFE – Conselho Federal de Educação

CIBEC - Centro de Informação e Biblioteca em Educação

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

CONJUR – Consultoria Jurídica

CPA – Comissão Própria de Avaliação

CRECIH - Centro Regional de Estudos em Ciências Humanas

CSE - Conselho Superior de Ensino

CST – Cursos Superiores Tecnológicos

DCE - Diretório Central dos Estudantes

DIP - Departamento de Imprensa e Propaganda
DOU - Diário Oficial da União
EaD - Educação a Distância
ECTS - European Credit Transfer System
ENADE - Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
ENC - Exame Nacional de Curso
ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio
EUA – Estados Unidos da América
FACEART – Faculdade de Educação Artística do Norte de Minas
FACET - Faculdade de Ciências Exatas e Tecnológicas Santo Agostinho
FACIGE - Faculdade de Ciências Gerenciais e Empreendedorismo
FACISA - Faculdade de Ciências Sociais Aplicadas Santo Agostinho
FACIT - Faculdade de Ciência e Tecnologia De Montes Claros
FACOMP – Faculdade de Computação de Montes Claros
FADEC – Faculdade de Administração e Ciências Econômicas
FADIR – Faculdade de Direito
FADISA- Faculdade de Direito Santo Agostinho
FAEL – Faculdade Educacional da Lapa
FAFIL - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras
FAMED – Faculdade de Medicina do Norte de Minas
FAP – Faculdade Prisma
FAPEMIG - Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais
FASI – Faculdade de Saúde Ibituruna
FATEC – Faculdade de Tecnologia de Ensino Superior
FHC – Fernando Henrique Cardoso
FIP – MOC – Faculdades Integradas Pitágoras
FMI - Fundo Monetário Internacional
FS – Faculdade de Saúde e Desenvolvimento Humano Santo Agostinho
FTC – Faculdade de Tecnologia e Ciências
FUNEC – Faculdade Presidente Antônio Carlos de Montes Claros
FUNM - Fundação Universidade Norte-Mineira

FUNORTE – Faculdades Integradas do Norte de Minas
GT – Grupo de Trabalho
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICA – Instituto de Ciências Agrárias
ICS – Instituto de Ciências da Saúde
IES- Instituição de Ensino Superior
IFes- Instituições Federais
IFETs - Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
IFNMG - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais
IFs - Institutos Federais
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
ISA – Instituto de Educação Superior Santo Agostinho
ISEIB – Instituto Superior de Educação Ibituruna
ITA - Instituto Tecnológico de Aeronáutica
LDB – Lei de Diretrizes e Bases
MBA - Master of Business Administration
MEC – Ministério da Educação
MESP - Ministério da Educação e Saúde Pública
NCA - Núcleo de Ciências Agrárias
NUPES - Núcleo de Pesquisa e Ensino Superior
OMC - Organização Mundial do Comércio
PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação
PDT – Partido Democrático Trabalhista
PED – Plano de Desenvolvimento Econômico
PFL – Partido Frente Liberal
PIB – Produto Interno Bruto
PNE – Plano Nacional de Educação
PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PROUNI - Programa Universidade para Todos
REUNI - Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

SUDENE - Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste

UAM – Universidade Anhembí Morumbi

UFBA - Universidade Federal da Bahia

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UnB - Universidade de Brasília

UNE - União Nacional dos Estudantes

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

UNIDERP – Universidade Anhanguera

UNIFRAN – Universidade de Franca

UNIMES – Universidade Metropolitana de Santos

UNIMONTES – Universidade Estadual de Montes Claros

UNINTER - Centro Universitário Internacional

UNIP – Universidade Paulista

UNIRP - Centro Universitário de Rio Preto

UNISA – Universidade de Santo Amaro

UNISUL – Universidade do Sul de Santa Catarina

UNIUBE – Universidade de Uberaba

UNOPAR – Universidade Norte do Paraná

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	14
1	CAPÍTULO I - NEOLIBERALISMO, GLOBALIZAÇÃO E ENSINO SUPERIOR	17
1.1	Neoliberalismo e ensino superior	18
1.2	Processo de Bolonha: transformações no ensino superior	31
1.3	Globalização e Organismos Internacionais: as reformas educacionais nos países periféricos	37
2	CAPÍTULO II - O ENSINO SUPERIOR NO BRASIL	44
2.1	O ensino superior da colônia à república	46
2.2	Ensino Superior a partir de 1930	55
2.3	O ano de 1968 e a Reforma Educacional brasileira.....	62
2.4	O ensino superior a partir da década de 1990: privatização e expansão	68
3	CAPÍTULO III - MONTES CLAROS E O PROCESSO DE EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR	80
3.1	Ensino Superior: O contexto histórico do município de Montes Claros, no Norte de Minas Gerais	81
3.2	Expansão do Ensino Superior ocorrida a partir dos anos de 1990 e o município de Montes Claros, MG	85
3.3	O perfil do ensino superior do Município de Montes Claros.....	91
4	CONSIDERAÇÕES FINAIS	103
	REFERÊNCIAS	107

INTRODUÇÃO

Este trabalho foi concebido a partir da experiência acumulada ao longo de oito anos no interior de uma Instituição de Ensino Superior (IES) privada, sem fins lucrativos, na qual esta autora atuou como coordenadora de extensão, com a tarefa de promover a integração dessa área com o ensino e a pesquisa. Entre tantas outras atividades, as vivências no dia a dia dos bastidores dessa escola foram se somando, idealizando projetos, buscando fontes de recursos junto aos órgãos de fomento como FAPEMIG e CNPq, elaborando relatórios e presidindo os trabalhos da Comissão Própria de Avaliação (CPA), coordenando os processos seletivos dos entrantes e acompanhando as auditorias dos avaliadores do MEC. Tudo isso instigou a necessidade de compreender melhor o ensino superior brasileiro.

Essa aspiração sobreveio, principalmente, a partir da observação do surgimento crescente de IES e da diversificação dos cursos de graduação que surgiam a cada ano no município de Montes Claros. O que justificava a entrada cada vez em maior número de novas IES? Haveria uma demanda reprimida por cursos de graduação no município e ou na região, que justificava a oferta cada vez mais diversificada de novos cursos? Como as políticas para a educação superior eram orientadas nesse país e de que maneira Montes Claros reagia a essas políticas? Estaria essa cidade refletindo um contexto nacional de expansão do ensino superior?

Essas indagações, ainda hoje atuais, careciam de análise mais aprofundada e estimulavam, a cada dia, uma curiosidade latente pela pesquisa. Há cerca de dois anos, iniciou-se um trabalho de revisão bibliográfica, sob a orientação da Profa. Dra. Maria Helena de Souza Ide, que conduziu com perícia as inquietações desta pesquisadora. O estudo buscou fundamentação nas discussões de autores como Otaíza de Oliveira Romanelli e Luiz Antônio Cunha, que retratam a história da educação superior no Brasil de forma bastante detalhada; Antônio Dias Sobrinho, Marilena Chauí e Roberto Leher abordam as políticas internacionais contemporâneas para a educação e seus impactos na pesquisa, na universidade como um todo; Gaudêncio Frigotto, Maria Lúcia Neves e Kátia Regina Lima contribuíram com suas reflexões sobre a influência dos organismos internacionais nesse nível de ensino no País, que levaram à sua privatização e “empresariamento”; Afrânio Mendes Catani e Luiz Fernandes Dourado instigam reflexões

sobre a submissão da universidade aos interesses do capital internacional. Outros tantos autores fundamentaram as discussões sobre neoliberalismo e globalização e seus impactos na educação superior dos países periféricos, com destaque para Octávio Ianni, Perry Handerson, David Harvey e Stephen Ball.

O estudo extrapola a revisão bibliográfica e encontra nos relatórios do MEC e INEP, os números que representam os resultados dos imperativos do capital nas políticas locais, impactando a educação superior no Brasil. Assim, esta pesquisa faz uma abordagem qualiquantitativa usando como procedimentos as pesquisas bibliográfica e documental, sendo que a revisão bibliográfica fundamentou a contextualização do ensino superior no país desde a institucionalização da universidade, oferecendo o embasamento teórico necessário para a discussão do tema proposto. Entretanto, a abordagem quantitativa se fez necessária para complementar as análises, em concordância com Martins e Theóphilo (2009, p. 143) que defendem “a ideia de combinar métodos quantitativos e qualitativos com o intuito de proporcionar uma base contextual mais rica para interpretação e validação dos resultados”.

Dessa forma, a construção deste trabalho impôs a coleta, organização, caracterização e interpretação de dados numéricos reunidos a partir dos trabalhos dos autores estudados e dos documentos oficiais analisados, disponibilizados pelo INEP/MEC. Essas obras e documentos fundamentaram o trabalho com os dados da evolução de IES e cursos no País, mas principalmente o terceiro capítulo que traz o contexto histórico do ensino superior em Montes Claros e traça o perfil atual desse nível de ensino no município. Para se cumprir esse propósito, buscou-se ainda nesses documentos oficiais, bem como por meio de pesquisa direta na base de dados do Sistema e-MEC¹, dados quantitativos sobre as instituições de ensino superior ativas em Montes Claros, suas categorias administrativas, organização acadêmica e modalidades de ensino (presencial e EaD), permitindo assim, traçar o perfil atual da educação superior nessa cidade. A população da pesquisa foi definida pelo número atual de instituições de ensino superior, públicas e privadas, de

¹ A Portaria Normativa Nº 40, de 12 de Dezembro de 2007 instituiu o e- Mec, “um sistema eletrônico de fluxo de trabalho e gerenciamento de informações relativas aos processos de regulação, avaliação e supervisão da educação superior no sistema federal de educação”. Por meio do sistema é possível acompanhar os pedidos de credenciamento e recredenciamento de IES, autorização, renovação e reconhecimento de cursos de graduação e outros processos.

Fonte: Ministério da Educação. Disponível em: <http://meclegis.mec.gov.br/documento/view/id/17>

Montes Claros autorizadas pelo MEC para oferecimento de cursos presenciais e EaD, conforme disponibilizado no Sistema e-MEC.

Assim, espera-se atingir o objetivo deste trabalho que consiste em estudar o ensino superior brasileiro analisando o contexto neoliberal internacional que influenciou e influencia as políticas educacionais nacionais e, ainda, seus impactos e transformações neste nível de ensino, principalmente, a partir da década de 1990, quando se observa uma expressiva expansão de IES privadas no país, com ênfase no município de Montes Claros. Como objetivos específicos a pesquisa buscou:

- 1) Analisar o contexto internacional que orientou as políticas educacionais dos países periféricos a partir da difusão do neoliberalismo.
- 2) Contextualizar a expansão do ensino superior no Brasil, com foco nos anos a partir de 1990;
- 3) Traçar o perfil da educação superior em Montes Claros, a partir da década de 1990, identificando aspectos que evidenciam a expansão das IES e da oferta de cursos de graduação no município.

Os objetivos delineados permitiram atestar a hipótese que se formulou a partir das inquietações postas no início desta explanação, de que a cidade de Montes Claros reflete uma realidade nacional de expansão do ensino superior no país, principalmente a partir da década de 1990. Foi possível, ainda, observar como Montes Claros reagiu às políticas educacionais dos últimos anos e como essas políticas favoreceram o crescimento do número de IES e da oferta diversificada de cursos a partir da década de 1990.

O presente estudo se justifica pela importância de se produzir trabalhos científicos que instiguem reflexões sobre como são orientadas as políticas para o ensino superior brasileiro e sobre como as transformações ocorridas nesse nível de ensino nos últimos anos refletiram-se em Montes Claros. A escolha dessa cidade como referência empírica encontra justificativa na crescente implementação de IES particulares em seu entorno, no impacto dessas instituições para a região e no restrito número de publicações científicas que incluem a análise dessa expansão. O trabalho contribuirá ainda para a reflexão sobre os desafios que se impõem à educação superior em Montes Claros, cidade caracterizada por estudiosos da hierarquia urbana como polo capaz de influir no desenvolvimento socioeconômico da região onde se encontra.

CAPÍTULO I - NEOLIBERALISMO, GLOBALIZAÇÃO E ENSINO SUPERIOR

O primeiro capítulo deste trabalho traz uma abordagem conceitual sobre o neoliberalismo, suas origens e o impacto sobre o Estado de Bem-Estar no final dos anos 1970. O texto busca relatar de forma sucinta como o sistema se consolidou na América do Norte e na Europa através dos governos Ronald Reagan e Margareth Thatcher, respectivamente e avançou para os países periféricos, como o Brasil na América Latina.

Uma breve abordagem do modelo de desenvolvimento baseado no taylorismo e no fordismo é apresentada, com o objetivo de contextualizar as origens da crise e a volta à defesa às ideias de livre mercado.

Discute-se, ainda, nesta primeira parte sobre a hegemonia do sistema neoliberal e sua capacidade de tomar para si os ideais democráticos de maneira ideológica e cultural, declarando-se como única solução para o desenvolvimento dos países periféricos.

Adiante, relata-se como o neoliberalismo influenciou também a educação, especialmente o ensino superior, impregnando-o de suas ideologias, a partir da proliferação das ideias de produtividade e competitividade. Ainda sobre esta argumentação, apresenta-se algumas de suas influências no ensino superior brasileiro, que comprometeram a função social da universidade.

Uma breve referência ao Processo de Bolonha, exemplo europeu de reforma da educação superior inspirado na hegemonia global do sistema, também é apresentada no sentido de instigar reflexões sobre a influência dessa política educacional no ensino superior brasileiro.

Finalmente, faz-se uma abordagem às origens do termo globalização, mecanismo de expansão do capital num mundo sem fronteiras geográficas, onde o conhecimento torna-se instrumento de reprodução do capital e, neste contexto, é regulado por organismos internacionais que ditam os preceitos para as políticas educacionais dos países periféricos, como o Brasil.

1.1 Neoliberalismo e ensino superior

O neoliberalismo surgiu no pós-guerra, nos países europeus onde imperava o capitalismo avançado. Aduz-se do texto *Balanço do Neoliberalismo*, de Perry Handerson (2003) que, idealizado inicialmente por Friedrich von Hayek, na década de 1940, “foi uma reação teórica e política veemente contra o Estado intervencionista e de bem-estar”. Este autor revela que Hayek acreditava que não deveria haver “qualquer limitação dos mecanismos de mercado por parte do Estado, denunciadas como uma ameaça letal à liberdade, não somente econômica, mas também política”. Ele organizou em 1947 uma sociedade denominada Mont Pèlerin, cujos membros eram representantes de vários países e comungavam suas ideias. Ainda de acordo com esse autor, o grupo era contra o Keynesianismo² e tinha entre seus propósitos “preparar as bases de um outro tipo de capitalismo, duro e livre de regras para o futuro”. (*idem, ibidem* p. 9-10).

Harvey (2011, p. 29) afirma que:

Os membros do grupo se descreveram como “liberais” (no sentido europeu tradicional) devido ao seu compromisso fundamental com ideais de liberdade pessoal. O rótulo “neoliberal” marcava sua adesão aos princípios de livre mercado da economia neoclássica que emergira na segunda metade do século XIX (graças aos trabalhos de Alfred Marshall, William Stanley Jevons e Leon Walras) para substituir as teorias clássicas de Adam Smith, David Ricardo e, naturalmente, Karl Max. Mas também seguiam a idéia de Adam Smith de que a mão invisível do mercado constituía o melhor recurso de mobilização de mesmo os mais vis instintos humanos como a gula, a ambição e o desejo de riqueza e poder em benefício de todos. Assim, a doutrina neoliberal opunha-se profundamente às teorias do Estado intervencionista, como as de John Maynard Keynes, que alcançaram a proeminência nos anos de 1930 em resposta à Grande Depressão.

No entanto, o capitalismo vivia o auge de seus tempos de glória, as décadas de 1950 e 1960, embalado pelas políticas Keynesianas. Por esse motivo, as ideias de Hayek e seus seguidores só começaram a ser vislumbradas na década de 1970, quando os países capitalistas membros da Organização Européia para o Comércio e Desenvolvimento (OCDE) se depararam com uma crise econômica profunda, com taxas de crescimento

² As políticas Keynesianas eram fundamentadas nas teorias de John Maynard Keynes, o economista britânico que defendia a intervenção do Estado no emprego e na economia, no bem estar dos cidadãos e no crescimento econômico. Os Estados que adotaram essas políticas favoreceram a participação e influência de partidos de esquerda e instituições da classe trabalhadora no seu aparato, como relata David Harvey em *O Neoliberalismo: História e implicações* São Paulo: 2011, Ed. Loyola. p.21

inexpressivas e inflação em patamares muito altos (HARVEY, 2011; HANDERSON, 2003).

O mundo capitalista estava, pois, submerso numa grande recessão e as ideias de Hayek e seus seguidores da sociedade de Mont Pèlerin - que segundo Handerson (2003, p.10) era “uma espécie de franco-maçonomia neoliberal”- começaram a ganhar credibilidade e espaço nas discussões econômicas. O autor explica que Hayek acreditava que o igualitarismo promovido pelo Estado de Bem-estar “destruía a liberdade dos cidadãos e a vitalidade da concorrência, da qual dependia a prosperidade de todos” (*ibidem*, p. 10).

David Harvey (2011, p. 15) afirma que os idealizadores do neoliberalismo se apropriaram de valores como dignidade humana e liberdade individual para impor seu pensamento e incorporá-lo ao senso comum, defendendo a bandeira de que valores como estes, “estavam ameaçados não somente pelo fascismo, pelas ditaduras e pelo comunismo, mas também por todas as formas de intervenção do Estado que substituíssem os julgamentos de indivíduos dotados de livre escolha por juízos coletivos”.

Na perspectiva de Harvey (2011, p. 12):

O neoliberalismo é em primeiro lugar uma teoria das práticas político-econômicas que propõe que o bem-estar humano pode ser melhor promovido liberando-se as liberdades e capacidades empreendedoras individuais no âmbito de uma estrutura institucional caracterizada por sólidos direitos a propriedade privada, livres mercados e livre comércio.

Visto nessa perspectiva, o neoliberalismo se ancora na idéia de um mercado livre e dotado de “oportunidades”. Parece sugerir que as pessoas podem promover melhorias na sua qualidade de vida a partir de suas próprias escolhas num mundo de oportunidades. Porém, a lógica mercadológica tende a “medir” essas “oportunidades” em termos de desenvolvimento econômico e não de desenvolvimento pessoal. Considera-se pertinente pontuar, então, que a perspectiva de liberdade referida acima se distancia completamente das ideias de Amartya Sen (2005) quanto às capacidades ou liberdades humanas como condição de desenvolvimento, pois o liberalismo com seus princípios como o individualismo e a propriedade acaba por privilegiar os capitalistas, ainda que sua ideologia apregoe a igualdade, a liberdade e a democracia.

Foi no final da década de 1970 e início dos anos 1980, através dos governos de Margareth Thatcher na Grã-Bretanha e Ronald Reagan nos Estados Unidos, que o

neoliberalismo ganhou força e influência nas políticas de regulação econômica dos países capitalistas. Embora outras experiências tenham sido realizadas algumas décadas antes, como no Chile, por exemplo, foi na Grã-Bretanha e nos Estados Unidos que as políticas Keynesianas foram abandonadas para cederem lugar às primeiras medidas neoliberais de reforma econômica (HARVEY, 2011; HANDERSON, 2003).

Na Grã-Bretanha, Margareth Thatcher decidiu implementar o programa neoliberal e de acordo com Netto (2003, p. 29), “a Sra. Thatcher, apresentou aos seus eleitores, com clareza, o que implementaria no governo”. Foi o primeiro governo entre os países capitalistas avançados a adotar medidas neoliberais, inclusive na educação.

Entre as práticas neoliberais adotadas por Thatcher, destacam-se, contração monetária, elevação de taxas de juros, incentivo às iniciativas empreendedoras que favorecessem fluxos de investimentos externos, redução de impostos sobre rendimentos elevados, elevação do nível de desemprego, contenção de greves, enfrentamento e imposição de legislação contra os sindicatos, privatização de empresas públicas, além de um corte expressivo nos gastos sociais (HANDERSON, 2003; HARVEY, 2011).

O governo de Thatcher adepto à filosofia econômica de Hayek promoveu, ainda, mudanças no ensino público, baseadas na defesa de ideais neoliberais, de maneira a favorecer a introdução de fornecedores privados nos serviços públicos. Termos como produtividade, competitividade e eficácia, tão presentes no modelo de gestão empresarial, permearam as políticas educacionais do seu governo e do seu sucessor Tony Blair. Como resultado dessas políticas, surgiram modalidades de oferta de ensino com participação do setor privado (empresas e indústrias) no financiamento de custos operacionais e até mesmo na administração de instituições de ensino públicas (BALL, 2001).

Em entrevista concedida à Sanny da Silva Rosa (2013, p. 460) o pesquisador britânico Stephen J. Ball sustenta que a participação do setor privado na educação pública vem se expandindo nos últimos quinze anos e que isso reflete “uma fase pós-neoliberal do relacionamento do Estado com o setor privado”. A diferença entre o neoliberalismo de Thatcher e a fase pós-neoliberal a que assistimos hoje, na visão de Ball (2013, p. 461), é que “o Estado hoje faz o papel de "parteiro" (*midwife*), produzindo relações de mercado dentro das quais o setor privado tem a possibilidade de desenvolver atividades lucrativas na execução e gestão dos serviços públicos.”

Ao que parece, a adoção dessas práticas vem colocando a educação numa lógica economicista, com vistas à formação de habilidades, o que sinaliza as tendências que as políticas educacionais nos países capitalistas contemporâneos vêm tomando.

Nos Estados Unidos as políticas neoliberais tiveram início em 1979, através de uma reforma política monetária conhecida como “choque Volcker”. De acordo com Harvey (2011, p. 32) o país que, há anos mantinha um compromisso “com os princípios do New Deal, que significava em termos gerais políticas fiscais e monetárias keynesianas, e tinha o pleno emprego como objetivo central”, abandonou tais políticas em favor de outras de cunho neoliberais, a fim de conter a inflação. A vitória de Ronald Reagan para presidência da república, em 1980, consolidou a adoção do neoliberalismo naquele país.

A diferença da política neoliberal aplicada nos Estados Unidos naquela década, de acordo com Handerson (2003, p. 12), é que nesse país “quase não existia um Estado de bem-estar do tipo europeu, a prioridade neoliberal era mais a competição militar com a União Soviética, concebida como uma estratégia para quebrar a economia soviética”. Assim como na Grã-Bretanha, as novas políticas favoreceram o desemprego, a enfraquecimento do poder dos sindicatos, a redução de impostos para ganhos de capital e elevação de taxas de juros. Na perspectiva da corrida armamentista, o estado americano lançou mão de gastos ostensivos criando um dos maiores déficits públicos de sua história. A economia global ficou comprometida e muitos países entraram em recessão junto com a grande potência.

A partir de então o neoliberalismo se expandiu. Handerson (2003) faz um breve resumo sobre como o sistema se consolidou, na Europa e na América do Norte:

Em 1982, Kohl derrotou o regime social liberal de Helmut Schmidt, na Alemanha. Em 1983, a Dinamarca, Estado modelo do bem-estar escandinavo, caiu sob o controle de uma coalizão clara de direita, o governo de Schluter. Em seguida, quase todos os países do norte da Europa Ocidental, com exceção da Suécia e da Áustria, também viraram à direita. A partir daí, a onda de direitização desses anos tinha um fundo político para além da crise econômica do período. Em 1978, a segunda guerra fria eclodiu com a intervenção soviética no Afeganistão e a decisão norte-americana de incrementar uma nova geração de foguetes nucleares na Europa ocidental. O ideário do neoliberalismo havia sempre incluído, como componente central, o anticomunismo mais intransigente de todas as correntes capitalistas do pós-guerra. O novo combate contra o império do mal – a servidão humana mais completa aos olhos de Hayek – inevitavelmente fortaleceu o poder de atração do neoliberalismo político, consolidando o predomínio da nova direita na Europa e na América do Norte. (HANDERSON, 2003, p. 11-12)

Assim foi que os ideais neoliberais se espalharam por quase toda a Europa, fazendo com que a grande maioria dos países europeus se rendessem à “direitização” sob forte influência da Inglaterra e dos EUA, principalmente. Apesar do teor político que conduziu essa conversão, convém ponderar sob os possíveis interesses dos EUA em manter sua posição de potência capitalista, investindo vultosos recursos para garantir a roupagem do novo liberalismo, ou seja, a intervenção mínima do Estado. Os novos adeptos certamente se renderam à direita na expectativa de encontrar um caminho para sair da crise em que se encontravam, espelhando-se naqueles que demonstravam sua supremacia. Fica implícita, porém, a intenção do capitalismo, que buscava eliminar os regimes socialistas que ali ainda imperavam, conseguindo mais aliados para garantir a reprodução do capital e sua hegemonia. Certamente essa adesão exigiria uma reestruturação dos Estados Nação sem, contudo existir uma garantia de que não haveria novas crises.

Nesse sentido, é possível encontrar nas análises de Harvey (2011, p.19) que a rápida proliferação geográfica e desigual do neoliberalismo “envolve determinações múltiplas e caos e confusão não negligenciáveis”. Esse autor explica que “a reestruturação das formas de Estado e das relações internacionais depois da Segunda Guerra Mundial, pretendia impedir um retorno às condições catastróficas que tanto ameaçaram o poder capitalista na grande crise dos anos 1930”, conhecida como a Grande Depressão³. (*Idem, Ibidem*)

No entanto, Frigotto (2010, p. 68) chama a atenção para o fato de que existe um caráter contraditório e conflitante no próprio sistema, que o leva a crises periódicas. Nessa perspectiva, é mister considerar que fatores que em determinados momentos são apontados como os que se confrontam com o sistema agravando uma crise, podem em outro momento serem apontados como objeto de superação da mesma. Foi o que aconteceu quando o Estado interveio na crise de 1929, a fim de reestruturar o capital. Anos depois, esse mesmo Estado passa a ser visto como o motivador de uma nova crise.

³ A Grande Depressão ocorreu entre os anos 1929 e 1933. Esse é considerado o maior período de crise econômica mundial. Teve início nos Estados Unidos, com a queda da Bolsa de Nova York em 24/10/1929, conhecida como “Quinta-Feira Negra” e atingiu a Europa, África e Ásia, bem como a América Latina, causando desemprego, fechamento de empresas e desestruturação na relação do Estado com o processo produtivo. Os impactos dessa crise tiveram reflexos em toda a economia mundial, com exceção na União Soviética que se via economicamente isolada do resto do mundo. Só foram controlados em 1933, com a intervenção do Estado na economia America, através do programa econômico New Deal, baseado nos ideais keynesianos. Fonte: SANDRONI, Paulo. **Dicionário de Economia do Século XXI**. Rio de Janeiro: Record, 2005.

Assim sendo, Frigotto expõe:

a crise não é, portanto, como a explica a ideologia neoliberal, resultado da demasiada interferência do Estado, da garantia de ganhos de produtividade e da estabilidade dos trabalhadores e das despesas sociais. Ao contrário, a crise é um elemento constituinte, estrutural do movimento cíclico da acumulação capitalista, assumindo formas específicas que variam de intensidade no tempo e no espaço (FRIGOTTO, 2010, p. 66).

Esse autor busca compreender a origem das crises nas obras dos clássicos, e sustenta sua afirmativa sem deixar de considerar as diferenças que existem entre o capitalismo do século XVIII e o capitalismo contemporâneo:

A literatura que analisa a gênese e o desenvolvimento histórico do capitalismo, começando pelas análises de Marx, Engels e Rosa Luxemburgo, nos dá conta que, de tempos em tempos, o sistema, de forma global, enfrenta crises violentas e colapsos que não advêm de fatores exógenos, mas justamente do caráter contraditório do processo capitalista de produção (FRIGOTTO, 2010, p. 73).

Frigotto (2010) expõe, ainda, que um modelo de desenvolvimento foi sustentado durante 60 anos, e teve duas fases: a princípio numa perspectiva taylorista e, posteriormente, fordista. O autor se baseia nos estudos de Alliez (1988) para explicar que o taylorismo-, caracterizado pela decomposição de tarefas simples, realizadas por mão de obra com pouca ou quase nenhuma qualificação, com nítida separação entre os que concebem e os que executam o trabalho-, determinou a primeira fase, e constituiu-se “num processo de refinamento do sistema de maquinaria analisado por Marx”. A partir de 1930, Henry Ford implementou o “sistema acoplado de máquinas” e instituiu o conceito de “produção em grande escala e consumo de massa”. O Fordismo tornou-se “um modo social e cultural de vida após a Segunda Guerra Mundial”. (ALLIEZ, 1988 *apud* FRIGOTTO, 2010, p. 74-75). O autor prossegue explicando:

A segunda fase do sistema fordista entra justamente no contexto das teses keynesianas que postulam a intervenção do Estado na economia como forma de evitar o colapso total do sistema. No plano supra-estrutural desenvolve-se a ideia de Estado-Nação (totalitário ou democrático) e, após a Segunda Guerra Mundial, ganha força a ideia de Estado de Bem-Estar Social. É também neste período que os regimes sociais-democratas se apresentam como “alternativa” ao capitalismo “selvagem” (*idem, ibidem*, p.75).

Nesse contexto, Frigotto (2010) recorre a Oliveira (1988) para explicar que o sistema capitalista buscou nas ideias socialistas maneiras de recuperar sua estabilidade, desenvolvendo políticas sociais ao mesmo tempo em que estimulava a produtividade e o consumo de massa. O fordismo e o Estado de Bem-Estar social entraram, então, em crise posto que se fazia insustentável um fundo público custeando a acumulação privada, ao mesmo tempo em que financiava a reprodução da força de trabalho. De acordo com o autor:

Os limites deste modelo de desenvolvimento se fazem sentir já ao final da década de 1960 com a progressiva saturação dos mercados internos de bens de consumo duráveis, concorrência intercapitalista e crise fiscal e inflacionária que provocou a retração dos investimentos. Desenha-se, então, a crise do Estado de Bem-Estar Social, dos próprios regimes sociais-democratas e principia-se a defesa à volta das “leis naturais do mercado” mediante as políticas neoliberais, que postulam o *Estado Mínimo*, fim da estabilidade no emprego e corte abrupto das despesas previdenciárias e dos gastos, em geral, com as políticas sociais (*ibidem*, p. 78).

Foi, então, neste contexto de crise e de condenação do Estado como causador de todas as mazelas que atingiram as sociedades capitalistas, que Thatcher e Reagan deram início às políticas neoliberais na Inglaterra e nos Estados Unidos, respectivamente, seguidos por outros governos capitalistas europeus, como já foi exposto. A consolidação do sistema neoliberal ocorreu de fato a partir da proliferação de seus ideais no início da década de 1980 e desembocou nos países periféricos, bem como na América Latina, com mais ênfase depois do Consenso de Washington⁴. Se bem que, muito antes de 1979, algumas experiências isoladas haviam acontecido no Chile e no México.

Neste trabalho, são identificadas políticas neoliberais que impactaram o ensino superior brasileiro a partir dos anos 1990, especialmente aquelas adotadas no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), que se afinaram aos preceitos do Consenso de Washington. Embora seu governo seja conhecido como neoliberal, é pertinente considerar a

⁴ O Consenso de Washington reuniu, em 1989, economistas e tecnocratas de instituições financeiras do mundo capitalista avançado, a fim de definirem um conjunto de medidas econômicas que garantissem a estabilidade macro-econômica dos países em desenvolvimento. No entanto, ao contrário do que se apregoa, essas medidas têm sido aplicadas com consequências perversas aos países em desenvolvimento. Para maior aprofundamento sobre as críticas ao Consenso de Washington, ler: DAVIDSON, Paul. ¿QUÉ ES ERRÓNEO EN EL CONSENSO DE WASHINGTON Y QUÉ DEBEMOS HACER?. **Cuadernos de Economía**. Bogotá, v. 22, n. 39, dez. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0121-7722003000200008&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 04 jun. 2013.

ponderação de Harvey (2011) quando esse autor afirma que é difícil caracterizar ou descrever o Estado neoliberal, por duas razões:

Em primeiro lugar, tornam-se rapidamente evidentes desvios do modelo da teoria neoliberal [...]. Em segundo lugar, a dinâmica evolutiva da neoliberalização tem agido de modo a forçar adaptações que variam muito de lugar para lugar e de época para época (*ibidem*, p. 80).

De fato, se a teoria neoliberal não adotasse essa dinâmica flexível e adaptável seria contraditória, posto que tem como pano de fundo a auto-regulação do mercado. Assim, para garantir a concentração de renda, torna-se flexível e “permite” a intervenção do Estado, quando este for necessário para “manter as coisas “determinadas” pelo mercado” (ALMEIDA, 2003, p. 36).

O grande êxito do neoliberalismo não foi a revitalização do capital, mas a sua capacidade hegemônica de tomar para si a democracia e, de forma ideológica e cultural, se declarar como único e insubstituível modelo econômico necessário para o desenvolvimento dos países periféricos. Ao disseminar assim sua ideologia, o neoliberalismo conquistou o senso comum (HANDERSON, 2003; OLIVEIRA, 2003).

Atilio A. Boron (1999, p. 9) ratifica essa afirmativa dizendo: “Se for observada a experiência dos países “reformados” segundo os preceitos do Consenso de Washington – América Latina, Europa Oriental e Rússia -, percebe-se que o triunfo do neoliberalismo foi mais ideológico e cultural do que econômico”. No que tange a educação superior no Brasil, por exemplo, observa-se que esses preceitos proporcionaram a expansão da oferta desse nível de ensino, principalmente através de IES privadas, sem, contudo garantir o acesso universal a esse direito.

Na análise do autor, a vitória do sistema está assentada na derrota “das forças populares e das tendências mais profundas da reestruturação capitalista e se manifesta em quatro dimensões”, que de maneira sucinta podem ser assim descritas: “mercantilização de direitos” sociais como saúde e educação, que passam a ser “bens” ou “serviços” comprados no mercado; “deslocamento do desequilíbrio entre mercados e estado” infundindo a idéia de eficiência do mercado e ineficiência do Estado; “criação de um “senso comum” neoliberal” sobre a necessidade das novas políticas capitalistas desenvolvendo, assim, a

crença popular em suas teorias; e, convencimento de diversos setores da sociedade “de que não existe outra alternativa”. (*ibidem*, p. 10-12)

Oliveira (2003, p. 25) diz, por exemplo, que no Brasil o próprio “povão” acreditava que o “Estado de Bem-Estar, ainda que de cabeça para baixo, tinha falhado completamente.” Sobre o início da crise do capitalismo na década de 1970, no país, Neves *et al.* (2002, p. 21) afirma que essa começou com o fim do “milagre econômico”, “estendendo-se aos anos de abertura política e, apesar das ações implementadas pelos governos neoliberais dos anos 1990, se arrasta até os dias atuais”.

É nesse contexto neoliberal, que a educação superior sofreu transformações profundas e passou a ser um componente de disputa hegemônica, comprometendo a sua função social, que perpassa pela promoção do pensamento crítico sobre a realidade política, econômica e cultural. Se assim o é, tais preceitos conflitam com os interesses do mercado. Por essa razão, considera-se pertinente elucidar algumas reflexões sobre a função social da educação superior no contexto neoliberal.

Ora, do ponto de vista dos grupos sociais a educação tem uma função social própria. Mas a prática dominante mostra que esta função se subordina às demandas do capital, como bem adverte Frigotto (2010, p. 28): “Na perspectiva das classes dominantes, historicamente a educação dos diferentes grupos sociais de trabalhadores deve dar-se a fim de habilitá-los técnica, social e ideologicamente para o trabalho.”

A década de 1990 se destaca pelos imperativos do neoliberalismo na educação superior, minando a função social da universidade ao obrigá-la a buscar fontes alternativas de sobrevivência. Chauí (1999) analisa as transformações e impactos no interior das universidades retomando uma reflexão sobre a sua verdadeira função:

Desde seu surgimento (no século XIII europeu), a universidade sempre foi uma *instituição social*, isto é, uma *ação social*, uma *prática social* fundada no reconhecimento público de sua legitimidade e de suas atribuições, num princípio de diferenciação, que lhe confere autonomia perante outras instituições sociais, e estruturada por ordenamentos, regras, normas e valores de reconhecimento e legitimidade internos a ela. A legitimidade da universidade moderna fundou-se na conquista da idéia de autonomia do saber em face da religião e do Estado, portanto, na idéia de um conhecimento guiado por sua própria lógica, por necessidades imanentes a ele, tanto do ponto de vista de sua invenção ou descoberta como de sua transmissão (CHAUI, 1999, p. 217).

A contribuição de Chauí (1999) sobre a condição a que se impôs a universidade frente aos imperativos do capital instiga reflexões sobre como essa instituição se viu obrigada a se flexibilizar e se organizar administrativamente, perdendo sua autonomia ao buscar parcerias com empresas privadas e conseqüentemente adaptando seus currículos às demandas do capital para conseguir fontes de financiamento.

O que aflige os estudiosos e pesquisadores da educação superior é que o financiamento da pesquisa vindo de organizações privadas leva a universidade a se distanciar de sua formação crítica se adequando aos interesses das corporações. Catani (1999) expõe muito bem o lugar privilegiado da universidade quando descomprometida com o capital. O autor diz que, por vocação a universidade é “campo de reflexão, crítica, descoberta e invenção do conhecimento novo, comprometido com a construção e consolidação de uma sociedade democrática. (CATANI *et al.*, 1999, p. 186)

Se a produção da pesquisa na universidade depender do financiamento privado, certamente não cumprirá sua função instigadora, crítica ou descomprometida com resultados. Pelo contrário, nas palavras de Dourado (2003, p. 19), passa a “contribuir significativamente com a produção da mais-valia relativa, ou seja, ela deve formar profissionais e gerar tecnologias e inovações que sejam colocadas a serviço do capital produtivo”. Não seria exatamente esse o eixo estruturante das privatizações na educação iniciadas na Inglaterra pela Dama de Ferro e amplamente difundidas nos países periféricos?

Os estudos de Chauí (1999) trazem uma contribuição relevante para compreender a passagem da universidade da condição de instituição à de organização, no Brasil. A autora denomina a universidade dos anos 1970 de *universidade funcional*, porque essa mirou-se na formação rápida de mão-de-obra para o mercado de trabalho, favorecendo o diploma universitário à classe média em tempos de desenvolvimentismo. A universidade dos anos 1980 foi chamada de *universidade de resultados* em função do crescimento das escolas privadas e às parcerias que se firmaram nessa época com as empresas, que em contrapartida asseguravam emprego e estágios aos novos profissionais. Nos anos 1990, de acordo com Chauí (1999), a universidade é denominada *universidade operacional*, voltada para si mesma: “Regida por contratos de gestão, avaliada por índices de produtividade, calculada para ser flexível, a universidade operacional está estruturada por estratégias e programas de

eficácia organizacional e, portanto, pela particularidade e instabilidade dos meios e dos objetivos” (CHAUI, 1999, p. 220).

A expansão da educação superior nos moldes do capital trouxe, entre outras consequências, a desvalorização docente, o achatamento salarial que acabou por levar muitos professores a buscar complemento de sua renda em IES privadas, sobrecarregando sua carga horária de trabalho, com prejuízo para o ensino e a pesquisa. Essa última, quando praticada, tinha como prerrogativa a idéia de produtividade e competitividade. Chauí (1999) adverte para o fato de que a pesquisa, por vezes, foi praticada por meio da contratação de docentes sem perfil de pesquisador com metas bem estabelecidas e custos bem definidos, conforme os interesses das empresas financiadoras da pesquisa.

Embora a pesquisa tenha sofrido sob o arbítrio do capital, Dias Sobrinho (2005) destaca que uma minoria de Instituições de Ensino Superior latino-americanas, incluindo as brasileiras “desenvolvem práticas e possuem estruturas formais consolidadas e adequadamente aparelhadas de pesquisa sistêmica”. Apesar disso, o autor adverte que os financiamentos em Ciência e Tecnologia nesses países são rasos e os deixa “vulneráveis à penetração de serviços educacionais transfronteiriços, de sentido mais comercial que de cooperação acadêmica sem objetivos de lucro” (*idem*, p. 140). Essas afirmativas jogam luz nas análises sobre as influências das políticas neoliberais na educação e sugerem como a competitividade se estabelece entre as grandes potências mundiais, inclusive no setor educacional.

A reestruturação produtiva ampliou as perspectivas sobre a função da educação e passou a exigir dos trabalhadores, novas qualificações e especializações. Ela promoveu ainda, transformações importantes que impactaram a classe trabalhadora promovendo sua fragmentação e enfraquecimento do sindicato. Essas mudanças afetaram a qualidade da formação da força de trabalho em todo o mundo, e teve como referência o modelo de produção capitalista japonês, conhecido como Toyotismo⁵.

⁵ O Toyotismo surgiu no Japão, na fábrica da Toyota e se difundiu em todo o mundo, como modelo flexível de produção. Para este estudo interessa compreender como esse modelo de produção afetou as formas de trabalho e sua qualificação, já que o referido modelo se baseava na realização de diferentes atividades pelo mesmo trabalhador. Nesse sentido, para exercer funções múltiplas, era necessário novas qualificações, elevando-se a exigência no nível formação. Assim, a educação também passou por transformações no sentido de buscar atender as necessidades de formação desse “novo perfil de trabalhador”, exigido pelo mercado.

Na visão de Neves *et al.* (2002, p. 21):

A reestruturação produtiva, caracterizada pelo emprego de formas mais racionalizadas de organização do trabalho e da produção, vem criando um novo nexos entre ciência e trabalho, pelo emprego diretamente produtivo da ciência e da tecnologia em grau mais aprofundado.

No Brasil, esta reestruturação teve início ainda na década de 1980, quando o país transitava de um regime político autoritário – a ditadura – para um modelo democrático, e já não sustentava mais o modelo de substituição de importações que caracterizou o nacional-desenvolvimentismo⁶. A reestruturação da educação, fortemente pressionada pela burguesia, mudaria a exigência no nível de escolarização do trabalhador ainda nos anos de 1980.

Mas foi a Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9.394/96), - que será oportunamente comentada no segundo capítulo-, sob o governo neoliberal de Fernando Henrique Cardoso (FHC) que dividiu a educação em dois níveis de ensino, educação básica e educação superior, elevando o nível de exigência de capacitação do trabalhador (NEVES, 2002, p. 22-23).

No contexto da política neoliberal, a educação superior passa a atender os requisitos de produtividade e competitividade. Neves (2002.) adverte então, que:

[...] A educação superior, por sua vez, passa a ter como prioridades, a partir de então, capacitar a força de trabalho para adaptar a tecnologia produzida no exterior e conformar este novo trabalhador qualificado às novas exigências da cultura empresarial, especialmente no que tange à aceitação, como naturais, das desigualdades sociais, da competição acirrada entre indivíduos, grupos e classes e da perda dos seus direitos, conquistados ao longo da História (*Idem, ibidem*, p. 26).

⁶ De acordo com Bielschowsky (1995, p. 77) o desenvolvimentismo “foi a ideologia econômica de sustentação do projeto de industrialização integral, considerada como forma de superar o atraso e a pobreza brasileiros”. Essa ideologia se dividia em três correntes: os economistas desenvolvimentistas do setor privado, os desenvolvimentistas do setor público que por sua vez eram os “não-nacionalistas” e os “nacionalistas. Ambas as correntes incluíam em seus propósitos a intervenção do Estado e o planejamento econômico. Ainda segundo o autor “os desenvolvimentistas nacionalistas defendiam, como os demais desenvolvimentistas, a constituição de um capitalismo industrial moderno no país. Tinham, como principal traço distintivo, uma decidida inclinação por ampliar a intervenção do Estado na economia, através de políticas de apoio à industrialização, integradas, na medida do possível, num sistema de planejamento abrangente e incluindo investimentos estatais em setores básicos.” (*Ibidem*, p. 127). O economista Celso Furtado fez parte da corrente nacional-desenvolvimentista e se fundamentava no keynesianismo para desenvolver seus trabalhos, que contribuíram de maneira decisiva para a formulação de políticas de desenvolvimento no Brasil. Para conhecer melhor ler: BIELSCHOWSKY, Ricardo. **Pensamento Econômico Brasileiro: o ciclo ideológico do desenvolvimentismo**. 2. ed. Rio de Janeiro: Contraponto, 1995.

Ora, percebe-se aqui que após a aprovação da LDB, que atribuiu ao ensino superior as mesmas finalidades da universidade, outros instrumentos jurídicos favoreceram a criação de Instituições de Ensino Superior Privadas. A respeito desses instrumentos pode-se observar, de acordo com Neves (2002, p. 31), o Decreto nº 2.306, de agosto de 1997, que “regulamentou o funcionamento do sistema federal de ensino superior”. Ao organizar academicamente as instituições dividindo-as em “universidades, centros universitários, faculdades integradas, faculdades e institutos superiores ou escolas superiores”, permitiu que essas instituições se dedicassem ao ensino e manteve a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão somente para a universidade.

Desta feita, instituições de ensino superior puderam se constituir sem a obrigatoriedade de desenvolver a pesquisa. O caráter privatista do sistema impregnou também esse nível do ensino, abrindo espaço para uma expansão acelerada de instituições de ensino superior privadas. O Estado, ao priorizar o ensino fundamental e médio em detrimento dos investimentos nas universidades públicas, favoreceu a privatização da educação superior, indo ao encontro das diretrizes das políticas neoliberais, que vislumbram o conhecimento científico e tecnológico como estratégia para ampliar a produtividade e a competitividade empresarial.

Instituições representativas de empresas educacionais, como a Associação Brasileira das Universidades Comunitárias (ABRUC) e a Associação Nacional de Mantenedoras de Escolas Católicas (ANAMEC) ganharam espaço, principalmente, após a LDB 9.394/96 e passaram a atuar com mais veemência nos interesses de suas afiliadas. Outras associações também foram criadas e uma nova burguesia de serviços educacionais emergiu favorecendo o “empresariamento da educação” (NEVES, 2002, p. 181-182).

Essa autora considera que, apesar do Estado levar em conta os interesses dessa classe e também de outras, esse prioriza “as frações monopolistas da burguesia financeira e industrial, frações que de fato dão a direção técnica e ético-política ao capital em seu conjunto no Brasil e no mundo”. (*idem, ibidem*, p. 219) Prioridade essa, que sugere uma prática do Estado neoliberal.

Nessa perspectiva, observa-se o crescimento da participação de empresas educacionais, notoriamente de Instituições de Ensino Superior Privadas no setor educacional a partir da LDB 9.394/96. De acordo com o censo da educação 2003,

divulgado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) em seu site oficial, em 1997 havia pouco mais de 600 IES particulares no país. Em 2003, esse número já havia se elevado para 1.652 IES privadas representando 88,9% das Instituições de Ensino Superior do país, enquanto as Públicas não chegavam a 210 nesse mesmo ano. O censo de 2003 ainda destaca o predomínio de IES particulares em todas as regiões do País. Ilustra-se que o período analisado acima começa no governo de FHC e termina já no governo Lula.

Esses números representam parte do que significou a expansão do ensino superior a partir da segunda metade da década de 1990. O terceiro capítulo desta produção apresentará uma análise dos números que representam a expansão do ensino superior no País e na região do Norte de Minas, tomando por referência a cidade de Montes Claros.

Não obstante, pretende-se por ora discorrer sobre um fenômeno ocorrido na educação superior europeia provocado, ainda, pelos ditames neoliberais. Conhecido como “Processo de Bolonha” esse fenômeno tem, de certo modo, promovido algumas repercussões nas políticas educacionais brasileiras como será oportunamente discorrido.

1.2 Processo de Bolonha: transformações no Ensino Superior

O Processo de Bolonha trata-se de uma ampla reforma na educação superior dos países europeus, firmada numa reunião realizada em 1999, na cidade de Bolonha, que vem impactando as definições das políticas para o ensino superior na América Latina e no Brasil, principalmente no que tange às universidades federais nesse País. Na análise de Dias Sobrinho (2005, p. 170) a “premissa fundamental desse programa de reforma consiste em que uma Europa unida e forte depende de uma educação superior que lhe forneça as bases da inovação, da competitividade e da produtividade”.

O autor explica que a Europa sofreu um déficit tecnológico, em décadas passadas, se comparada a outros centros capitalistas avançados como os Estados Unidos e o Japão. Essa defasagem colocou os países europeus em baixa competitividade, inclusive porque, a indústria de informação e as universidades europeias não estavam aparelhadas para aprimorar as tecnologias demandantes. A necessidade de integrar seus países às novas tecnologias do mercado mundial, para garantir sua competitividade e interconectividade

com as empresas das grandes potências do mercado global, levou a Europa a repensar suas indústrias de tecnologia de informação. Para isso, era necessário investir em uma reforma de educação profissional e tecnológica. É claro que esse projeto tinha em suas bases a reforma da educação superior Europeia (DIAS SOBRINHO, 2005, p. 171-172).

Constituindo um marco preponderante na reforma das instituições de ensino da Europa, o *Processo de Bolonha* traça como objetivos principais a edificação de um Espaço Europeu de Ensino Superior [...], a consolidação e enriquecimento da cidadania europeia e o aumento da competitividade com outros sistemas de ensino do mundo (em particular os dos Estados Unidos e do Japão) (MORGADO, 2009, p. 50).

Dias Sobrinho *op. cit.* complementa os objetivos apresentados por Morgado (2009), que constam na “Declaração de Bolonha”, nome dado ao documento que articula as concepções, políticas e acordos dessa reforma da educação superior na Europa: Adoção de um sistema compatível de titulações e graus, com expedição de diploma conhecido como “Suplemento Europeu de Título”, reconhecido nos países membros; adoção de um sistema de dois níveis (graduação e pós-graduação); adoção de um sistema comum de créditos (ECTS-*European Credit Transfer System*) flexível e equivalente, de maneira a permitir a acumulação desses créditos internacionalmente; promoção da mobilidade entre profissionais e pesquisadores; promoção da cooperação entre universidades para garantir a qualidade; promoção comparável do currículo da educação superior europeia (DIAS SOBRINHO, 2005, p. 179-180).

Morgado (2009) recorre a Amaral (2005) para ratificar seu pensamento de que a Declaração de Bolonha é dominada por questões econômicas, numa clara evidência de que o neoliberalismo imprime ali também suas definições.

A substituição crescente do termo “emprego” pelo termo “empregabilidade” e a introdução de um primeiro ciclo curto de formação, com relevância para o mercado de trabalho, podem ser vistos como discretas alterações políticas visando a criação de relações de trabalho mais flexíveis e a diminuição dos custos de mão-de-obra para promover a competitividade europeia e, ao mesmo tempo, diminuir os encargos públicos com o ensino superior, de forma mais eficaz do que um aumento de propinas (MORGADO, 2009, p. 51 *apud* AMARAL, 2005, p. 41).

A realização dos objetivos da Declaração de Bolonha trouxe inúmeras transformações no ensino superior europeu e pode, também, trazer repercussões neste nível do ensino nos países da América Latina. Em meio às mudanças que se desencadearam em função dessa política, a universidade europeia se viu obrigada a aceitar uma reforma, que de acordo com Dias Sobrinho (2005, p. 175), foi “aplicada de cima para baixo, basicamente de caráter legal, sem que a comunidade universitária tivesse oportunidade de participar amplamente de suas discussões”. Apesar de receber o apoio de parte da comunidade acadêmica, como de alguns gestores e discentes, é um processo que traz consigo muitas incertezas e necessidades de adaptações políticas, econômicas, sociais e culturais. Isso sem falar nos custos que a reforma implica para os países envolvidos.

Dessa feita, observa-se que todos os esforços de realização deste projeto convergem para a garantia da sobrevivência dos países europeus na dinâmica do mercado global, aumentando sua competitividade e propagando a educação superior europeia e “a transnacionalização de suas respectivas estruturas organizacionais e seus programas pedagógicos a países de outros continentes menos desenvolvidos” (*idem, ibidem*, p. 176).

Daí pode-se inferir que este processo, de repercussão global, traria influências nas definições das reformas educacionais dos países periféricos, como os da América Latina. A esse respeito, Rossato (2011, p. 185), afirma que “existe uma estreita correlação entre o contexto do processo de Bolonha e as novas propostas e tendências em nível nacional”. O autor prossegue defendendo que não há como afirmar que as políticas educacionais ou as mudanças propostas para a educação tenham se fundamentado no Processo de Bolonha, contudo algumas dessas propostas demonstram uma relação evidente com o mesmo.

Rossato argumenta, por exemplo, que o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), lançado pelo Ministério da Educação em 24 de abril de 2007, traz diretrizes e propostas de mudanças para a educação de nível superior e destaca, entre eles, o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). O referido programa de apoio a planos de reestruturação, interiorização e expansão das Universidades Federais parece apresentar em suas definições alguma influência do Processo de Bolonha. Nas palavras do autor, “embora não existam referências específicas ao acordo de Bolonha, observamos que o texto está permeado de muitos elementos e princípios que estruturam aquele processo” (ROSSATO, 2011, p. 194).

Esta afirmativa se sustenta a partir da observação das Diretrizes Gerais do REUNI, como uma das ações que integram o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

O artigo segundo do decreto Nº 6.096/07, (BRASIL, 2007) contempla o aumento da mobilidade estudantil, pela definição de regimes curriculares e sistemas de obtenção de títulos, de maneira a favorecer alternativas no processo de formação e circulação de discentes entre instituições, por meio do aproveitamento de créditos. Rossato (2011, p. 194) adverte que existe no Ministério da Educação, discussões “para a criação de um Sistema Brasileiro de Transferência de Créditos, para estimular e facilitar o trânsito de estudantes entre todas as instituições, brasileiras e estrangeiras”.

O Programa REUNI prevê ainda que as universidades, no uso da sua autonomia, possam rever sua estrutura acadêmica e flexibilizar seus currículos de maneira a oferecer cursos novos e adaptáveis como, por exemplo, cursos de bacharelado interdisciplinar (BI) e cursos profissionais, semelhantes aos cursos do tipo A e do tipo B na União Europeia, que permitem avançar os estudos para uma pós-graduação (GOMES, 2008). Na análise desse autor, a mudança na estrutura curricular sugere a implantação de três ciclos de formação superior:

Primeiro Ciclo: Bacharelado Interdisciplinar (BI), propiciando formação universitária geral, como pré-requisito para progressão aos ciclos seguintes;
Segundo Ciclo: Formação profissional em licenciatura ou carreiras específicas;
Terceiro Ciclo: Formação acadêmica, científica, artística e profissional da pós-graduação (*idem, ibidem*, p. 39 – 40).

Nesse sentido, Gomes (2008) afirma que “o modelo de educação superior que emergirá no Brasil, caso a Reforma da Educação Superior se efetive (já em curso com o REUNI), será muito similar ao que vem sendo desenhado pelo Processo de Bolonha”.

Rossato (2011) traz outros dois exemplos para ratificar sua defesa de que há influência do Processo de Bolonha nas definições de programas e propostas de mudanças na educação superior no país. O primeiro exemplo é o da Universidade Federal do ABC (UFABC), que foi implantada após aprovação pelo Congresso Nacional do Projeto de Lei 3962/2001 em 26 de julho de 2005. O autor afirma que o projeto pedagógico implantado na universidade aproveitou as possibilidades oferecidas pelo REUNI no que tange às liberdades acadêmicas e considerou “para estruturação da instituição, dos cursos, das

disciplinas, das grades e do estatuto da universidade os documentos “Subsídios para a Reforma da Educação Superior”, da Academia Brasileira de Ciências e a “Declaração de Bolonha” (ROSSATO, 2011, p. 195).

O segundo exemplo que Rossato (2011) apresenta para reflexão, diz respeito à Universidade Federal da Bahia (UFBA). Este autor afirma que a UFBA, em 2007, quando da intenção de opção pela implantação do REUNI, divulgou um texto criticando a universidade brasileira atual, que exige a escolha profissional precoce, e “chamando a atenção para o processo de Bolonha como um exemplo eloquente de uma nova concepção acadêmica, face às demandas da sociedade do conhecimento” (ROSSATO, 2011, p. 199). O autor afirma, ainda, que a proposta curricular do modelo que hoje se encontra em implantação naquela universidade, “torna-se mais compatível e coincide parcialmente com o modelo norte-americano e com o modelo europeu de Bolonha” (*idem, ibidem*, p. 202).

Pontua-se que as políticas e propostas para a educação, ocorridas a partir de 2000 no governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, ou governo Lula, evidenciam elementos com forte influência externa e que, embora ofereçam oportunidades de expansão das universidades brasileiras com vistas à ampliação de matrículas e permanência nos cursos presenciais das universidades federais, suscitam questionamentos quando à indução de políticas globais em realidades locais e sugerem uma submissão da universidade ao sistema capitalista vigente.

Outro traço da influência do Processo de Bolonha nas políticas educacionais de países periféricos é o chamado “Projeto Alfa Tuning América Latina”. Trata-se de um projeto inspirado na experiência Europeia para definir confluências nas estruturas acadêmicas no que tange ao reconhecimento das titulações nesses países. Para isso, busca por intermédio das universidades envolvidas, definições comuns de competências gerais e específicas que devem ser desenvolvidas pelos profissionais da região. Na América Latina, esse esforço tem sido mobilizado por um grupo de países que inclui o Brasil, Argentina, Costa Rica e México, organizadores das reuniões gerais que aconteceram sob a orientação da Universidade de Deusto, na Espanha (BENEITONE *et al.*, 2007).

O projeto Tuning na América Latina (Tuning AL) tenta se justificar no argumento de que a “necessidade de compatibilidade, comparabilidade e competitividade do ensino superior não é aspiração exclusiva da Europa” (*idem, ibidem*, p. 12). Porém, embora não se

defina como uma “receita”, espelha-se no modelo curricular europeu, por exemplo, quando da definição de competências gerais e específicas.

Percebe-se, ainda, o esforço empreendido para uma convergência no uso do conhecimento como insumo para o capital, pelos argumentos que se seguem, no mesmo relatório:

Para ocupar um lugar na sociedade do conhecimento a formação de recursos humanos é de vital importância e o ajuste dos cursos às necessidades das sociedades, em nível local e global, é um elemento de relevância inegável. Por isso, o esforço sistematizado para pensar e repensar juntos o horizonte acadêmico (reconhecimento da parte da comunidade acadêmica) e profissional (reconhecimento da parte dos colégios e grupos profissionais) é uma das linhas centrais do projeto Tuning (*idem*, p. 12).

Questiona-se, porém, se essas políticas, assim como ocorrido na Europa, não estariam sendo “aplicadas de cima para baixo”, minando a participação e representatividade dos atores locais envolvidos, chamados a debater e contribuir com tais resoluções, haja vista a importância do projeto para definição dos rumos das políticas educacionais da região, cujos propósitos capitalistas apresentam-se velados.

Nessa mesma direção, pondera-se sobre a necessidade de reflexão sobre as dificuldades de se implementar e avaliar os programas referidos, quando da viabilização do projeto Tuning AL, considerando as peculiaridades locais de cada país latino. Necessário se faz levantar as possíveis consequências que estes modelos de expansão possam trazer para uma formação profissional tão flexível e fragmentada, sem impactos na garantia da qualidade, considerando o contexto em que o Brasil, por exemplo, ainda busca assentar suas políticas de avaliação do ensino superior.

A despeito da compatibilidade e comparabilidade, surge ainda outra indagação que não se pode deixar de suscitar: Como pondera Siebiger (2013), se já seria difícil uma congruência no reconhecimento e unificação de titulações na região, que dizer da equivalência dos mesmos em relação à Europa? Para o autor, “O que se sugere, contudo, é que se olhe para esse processo de reforma como um experimento em andamento, sem que isso implique na adoção acrítica e indiscriminada de seus pressupostos” na América Latina (*idem, ibidem*, p. 234).

Ratifica-se, pois, que as reformas e propostas de mudanças na educação brasileira vêm sugerindo um vínculo com diretrizes traçadas por organismos internacionais sem que,

no entanto, haja participação efetiva da comunidade acadêmica e mesmo dos movimentos sociais nas discussões e proposições. Esses imperativos acabam por viabilizar mudanças que colocam a educação superior, cada vez mais, num processo de submissão ao sistema produtivista, provocando uma expansão quantitativa e desordenada em detrimento da qualitativa.

Por este motivo, considera-se apropriado explicar sobre o processo de globalização e como esse fenômeno impulsiona o desenvolvimento do capital, tendo como insumo o conhecimento e como regulador das reformas educacionais os organismos transnacionais.

1.3 Globalização e Organismos Internacionais: as reformas educacionais nos países periféricos

A dominação econômica encontrou nos avanços tecnológicos meios para garantir sua hegemonia e ampliar a competitividade e a eficácia das grandes empresas. A concepção de um mundo interconectado, sem obstáculos físicos para a expansão de negociações lucrativas conforme os interesses econômicos dos países capitalistas avançados, se concretizou no fenômeno da Globalização.

Chesnais (1996, p. 23) diz que o termo surgiu na década de 1980, nas escolas de administração de Harvard, Columbia e Stanford, nos EUA, com o objetivo de transmitir às grandes corporações a mensagem de que não haveria fronteiras físicas para a expansão das atividades lucrativas desses grupos, graças às novas tecnologias de comunicação e informação – “a telemática e os satélites de comunicação”.

Ianni (2011, p.13) retrata essa nova era não somente como uma continuidade histórica, mas como um “novo surto de universalização do capitalismo, como modo de produção e processo civilizatório”. O autor assim descreve:

O desenvolvimento do modo capitalista de produção, em forma extensiva e intensiva, adquire outro impulso, com base em novas tecnologias, criação de novos produtos, recriação da divisão internacional do trabalho e mundialização dos mercados. As forças produtivas básicas, compreendendo o capital, a tecnologia, a força de trabalho e a divisão transnacional do trabalho, ultrapassam fronteiras geográficas, históricas e culturais, multiplicando-se assim as suas formas de articulação e contradição. Esse é um processo simultaneamente civilizatório, já que desafia, rompe, subordina, mutila, destrói ou recria outras formas sociais de vida e trabalho, compreendendo modos de ser, pensar, agir, sentir e imaginar (*idem, ibidem*, p.13).

O fato é que na era de informação científica, de acordo com Almeida (2003, p. 33), “as nações precisam abrir-se ao fluxo do mercado mundial promovido pela universalização do capitalismo e manter sua identidade e soberania, o que exige estratégias próprias, locais e em blocos regionais”. A autora traz a reflexão de que como nas grandes empresas, onde há clientes e serviços, assim também o cidadão será percebido como cliente do Estado, o qual lhe prestará serviços.

No contexto de expansão das grandes corporações, o mundo do trabalho passa a ser um mundo global onde não existem fronteiras para os profissionais atuarem, desde que se empenhem em adquirir as habilidades e competências necessárias para atuarem num mercado flexível e adaptável, cujos ditames neoliberais se refletem no poder dessas mesmas organizações. Nos países periféricos esse poder desafia empresas nacionais a se adaptarem para competir e sobreviver. Almeida (2003, p. 34) infere: “É em função desse desafio que o uso do “conhecimento” apresenta-se como fundamental para a preservação e expansão do capital. O saber técnico-científico torna-se um insumo produtivo”.

Aguiar (1998) assim define o papel do conhecimento no contexto da globalização:

O conhecimento, nos dias atuais, é amplamente reconhecido como elemento propulsor da esfera econômica, tendo em vista que os sistemas produtivos e a competitividade internacional ancoram-se cada vez mais nos avanços tecnológicos por este gerados. Ocupando crescentemente um lugar de destaque no âmbito das transformações que se sucedem no planeta e em todas as esferas sociais, o conhecimento tem reafirmado seu valor como objeto de disputa no mercado (AGUIAR, 1998, p. 103).

No processo de globalização, onde o conhecimento entra no processo de disputa hegemônica, estruturas com poder de decisão ultrapassam fronteiras geográficas para que as forças do mercado sejam controladas não só por corporações transnacionais, mas também por órgãos multilaterais que irão defender seus interesses e os das nações em que estão ancoradas suas deliberações.

Tratam-se de tecnoestruturas ampliadas de controles e decisões que envolvem o local, o regional e o mundial. Visam principalmente, dinamizar e modificar o foco das forças sociais, em conformidade com os interesses prevalecentes, tanto nas estruturas de dominação política quanto nas de apropriação econômica (ALMEIDA, 2003 p. 39).

Essas organizações multilaterais atuam nos países periféricos impondo, por exemplo, políticas de privatização e desestatização. Podem interferir em processos de desregulação econômica, de acordo com os interesses do capital e, inclusive, nas políticas de educação desses países. Interessa neste estudo identificar quem são esses organismos, como agem, e de que maneira suas intervenções afetam as políticas para o ensino superior no país.

Dentre essas organizações, destacam-se o Fundo Monetário Internacional (FMI), O Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) e a Organização Mundial do Comércio (OMC) (IANNI, 2011). Esse autor relata que:

São organizações multilaterais, com capacidade de atuação em concordância e em oposição a governos nacionais. Possuem recursos não só monetários, mas, também, jurídico-políticos suficientes para orientar, induzir, ou impor políticas monetárias, fiscais e outras de cunho neoliberal. Principalmente os países menos desenvolvidos, do ex-Terceiro Mundo, periféricos, do sul ou mercados emergentes são bastante suscetíveis às orientações, induções ou injunções do FMI, do BIRD e da OMC, santíssima trindade do capitalismo global (*Idem*, 2011 p. 108-109).

Assim é que as políticas de educação na América Latina, e especificamente no Brasil, estiveram ao longo da história, pautadas por interesses econômicos e de classes, conforme os ditames neoliberais para os países periféricos. Destaca-se seu caráter hegemônico também no ensino superior, subordinando-o às condições privatistas e inserindo-o na competição de um mercado educacional transnacional.

A interferência dos organismos internacionais nas políticas sociais, econômicas e culturais dos países periféricos data desde 1940, quando foram criados objetivamente com o compromisso de garantirem o desenvolvimento, a estabilidade e a expansão segura do capital. Dentre eles está o Banco Mundial (BM), o Fundo Monetário Internacional (FMI) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Seus objetivos passam, ainda, pela necessidade de inserir esses países na dinâmica da globalização do capital. Os países periféricos encontram na concessão de empréstimos a segurança de uma situação econômica estável. Porém, endividados, se vêm comprometidos com os organismos internacionais e aceitam condições que vão se concretizando por meio das interferências desses organismos nas políticas

macroeconômicas e setoriais. Dessa forma, observa-se também o controle sobre as políticas educacionais desses países, visto que é consenso entre os organismos internacionais o papel da educação como “mola propulsora do desenvolvimento/crescimento econômico” (LIMA, 2002, p. 44).

Na década de 1980, o nível de endividamento dos países periféricos junto ao Banco Mundial (BM) e ao Fundo Monetário Internacional (FMI) era tal, que promoveu a discussão e imposição de diversas políticas com vistas ao ajuste estrutural e à garantia da estabilidade econômica dos países da América Latina, mais especificamente do Brasil. Isso deu início à Reforma do Estado e, inserida nesta, a Reforma Educacional, posto que nesse período, havia uma pressão pela democratização do ensino (LIMA, 2002).

De acordo com Lima (2002), no início da década de 1990, quatro organismos internacionais - a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Banco Mundial (BM), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD)-, organizaram e financiaram a “Conferência Mundial de Educação para Todos” em Jomtien, na Tailândia. Nessa reunião, o Brasil, que estava sob o governo de Fernando Collor de Melo, foi aludido entre os países “com problemas de universalização da educação básica e analfabetismo” (LIMA, 2002, p. 46). Segundo a autora, as diretrizes de Jomtien para o país estão incorporadas no Plano Decenal de Educação para Todos (1994-2003), elaborado a partir da Conferência Nacional de Educação para Todos em 1994 e, no governo de FHC, no “Programa Educação para Todos”.

Em 1992, a qualidade da educação dos países periféricos começou a ser discutida pela Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL), que defendia o ajustamento desses países à realidade global e às exigências do mercado de trabalho. Essa adequação abriria espaço para parcerias de financiamento e gestão das escolas, outorgando-lhes autonomia⁷ para estabelecê-las (LIMA, 2002).

⁷ Sobre a Autonomia na educação, SILVA (2004, p. 110) afirma que “a autonomia preconizada insiste na manutenção das estruturas hierárquicas e verticais, tendo por finalidade afirmar os privilégios de poucos, autoridade de poucos e as decisões, também tomadas por poucos. A tendência é empurrar as escolas públicas para a auto-sustentação, para parcerias com setores privados ou da comunidade local. [...] Nota-se que a autonomia, concebida pelos diretores, técnicos e conselheiros do Banco Mundial, se traduz numa escola pública como mais uma empresa capitalista, capaz de competir pelas mesmas regras – de auto-sustentar-se e de flexibilizar-se -, ajustando-se às exigências comerciais e empresariais.” SILVA, Maria A. Autonomia escolar ressignificada pelo Banco Mundial e sua materialização no PDE. In: FONSECA, Marília; TOSCHI,

Nesse sentido, Aguiar (1998) critica a perspectiva do papel da educação superior no bojo das discussões Cepalinas. A autora afirma que a proposta da CEPAL

[...] coloca a educação e o conhecimento no eixo da transformação produtiva com equidade como fatores imprescindíveis para dinamizar o desenvolvimento da região, mediante a implementação de um conjunto de medidas políticas de curto, médio e longo alcance. Neste âmbito, desempenha um papel estratégico os sistemas universitários ligados que estão à produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico. Isso significa que está em pauta a função da educação superior, suas finalidades e estratégias (AGUIAR, 1998, p. 107).

Assim, os organismos internacionais, naquele período, esforçaram-se em produzir documentos que inculcavam a concepção da educação como estratégia para mitigar a pobreza e garantir desenvolvimento regional e internacional. Além disso, defendiam estratégias para formação e qualificação de recursos humanos como essenciais para aumentar a competitividade dos países da América Latina e do Caribe. Entretanto, a diminuição da pobreza e o desenvolvimento estavam coadunados à reformas políticas e flexibilização da economia, incluindo abertura de mercado, entre outros feitos que garantissem a subordinação dos países periféricos.

No que diz respeito à educação superior, o Banco Mundial (1995), por exemplo, produziu um documento intitulado “*La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia*”. Nele, o BM apresenta um diagnóstico da crise do ensino superior nos anos 1980 e 1990, apontando suas proporções mais graves nos países em desenvolvimento e delimitando algumas medidas a serem aplicadas no contexto das reformas, dentre elas: nova definição do papel do Estado; maior diferenciação das instituições; quesitos ligados à autonomia e à responsabilidade institucional. Sugere, ainda, a possibilidade das instituições de ensino superior diversificarem suas fontes de financiamento, incluindo o desenvolvimento de instituições privadas. O relatório diz que os países em desenvolvimento se esforçam para manter a qualidade do ensino, apesar da redução do gasto público por estudante. Uma alternativa para aumentar a eficiência do ensino superior seria a adoção de políticas inovadoras que estimulam o financiamento privado. Essa

MIRZA S.; OLIVEIRA, J. F. (org.). **Escolas gerenciadas**: planos de desenvolvimento e projetos político-pedagógicos em debate. Goiânia: Editora da UCG, 2004, p. 101-118.

alternativa poderia reduzir a crescente demanda por ensino superior e satisfazer as necessidades do mercado de trabalho (BANCO MUNDIAL, 1995, p. 1-50).

Dias Sobrinho (2003) relata que sob a orientação, ou mesmo injunção de organismos multilaterais como, por exemplo, o Fundo Monetário Internacional (FMI)

[...] vários países da América Latina empreenderam reformas para adequar o Estado e a sociedade a uma nova ordem, passando a economia a constituir-se o centro de todos os valores. A educação superior teve de se adequar aos novos imperativos e submeter-se à centralidade econômica. A imposição de reformas visando a ajustar a educação às novas exigências da crescente onda de acumulação do capital produziu agudas tensões, ainda não resolvidas (DIAS SOBRINHO, 2003, p. 101).

Outra crítica à reforma do sistema educativo no Brasil é colocada por Dourado *et al.* (2003, p.17), ao afirmar que esta “resultou na ampliação da esfera privada em contraposição ao alargamento dos direitos sociais.” Esse autor pondera, ainda, sobre o papel da universidade na sociedade contemporânea, quando esta passa a atuar de forma utilitarista ao se colocar a serviço do capital.

A perspectiva utilitarista tende a transformar a educação em mercadoria, e essa, parece ser uma tendência global. Nesse sentido, os estudos de Ball (2001, p. 100) sugerem que as políticas educacionais em diferentes Estados Nação, principalmente na Europa, vem sendo construídas com base em “conceitos como “sociedade de aprendizagem”, “economia baseada no conhecimento”, etc”. O autor, inclusive, defende a ideia de que existe um fluxo ou troca de políticas entre países, como efeito da globalização. Segundo Ball,

A criação das políticas nacionais é, inevitavelmente, um processo de “bricolagem”; um constante processo de empréstimo e cópia de fragmentos e partes de idéias de outros contextos, de uso e melhoria das abordagens locais já tentadas e testadas, de teorias canibalizadoras, de investigação, de adoção de tendências e modas e, por vezes, de investimento em tudo aquilo que possa vir a funcionar. A maior parte das políticas são frágeis, produto de acordos, algo que pode ou não funcionar; elas são retrabalhadas, aperfeiçoadas, ensaiadas, crivadas de nuances e moduladas através de complexos processos de influência, produção e disseminação de textos e, em última análise, recriadas nos contextos da prática (BALL, 1994 *apud* BALL, 2001 p. 102).

Questiona-se, portanto, a influência dessas lógicas globais no contexto das políticas locais, e sua repercussão na prática da produção do conhecimento desinteressado, muitas

vezes deixada de lado para atender às prescrições do capital no que tange aos requisitos de produtividade, eficácia, entre outros termos utilizados com frequência no meio empresarial, que sinalizam a mercantilização da educação.

As perspectivas expostas até aqui suscitam reflexões sobre as tensões e transformações que vêm ocorrendo nas últimas décadas na educação superior no Brasil, quando se assiste a uma crescente expansão do ensino superior público e privado, com evidente destaque para esse último. Compreender esse processo requer uma análise mais esmiuçada dos contextos políticos econômicos e sociais que teceram a história desse nível do ensino no País.

O segundo capítulo deste trabalho apresenta um esforço empreendido no sentido de resgatar esse histórico, desde o período colonial até os dias atuais, identificando políticas e movimentos sociais que interferiram nesse nível de ensino, e que, por isso mesmo produziram avanços, bem como períodos de estagnação e retrocesso para a educação superior brasileira.

CAPÍTULO II - O ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

O segundo capítulo deste trabalho retoma a historicidade de ensino superior no Brasil desde a época da colonização até os dias atuais, a fim de descortinar os interesses que se sobrepõem na formação das políticas educacionais brasileiras, mais especificamente das de nível superior.

Num primeiro momento, retrata-se o Brasil colônia e o período imperial, quando somente cursos superiores isolados eram oferecidos no país. O Brasil foi colonizado numa época em que países europeus como a França, a Espanha, Portugal e Inglaterra, buscavam romper com as relações sociais herdadas do sistema de feudalismo para emergirem numa economia de acumulação de capital pela via da industrialização. O capitalismo receberia o suporte necessário para sua expansão através da exploração das colônias que complementariam a economia das metrópoles. A fim de legitimar a exploração colonial, a Igreja Católica, também integrada ao funcionalismo do Estado, garantia a missão de educar os índios, formar os padres que iriam “ilustrar” a classe dominante e o quadro de pessoal necessário para sustentar o aparelho repressivo. Assim, o sistema educacional da colônia portuguesa foi mantido pelos padres jesuítas até meados de 1750, quando foram expulsos por não aceitarem a soberania da política de Pombal que visava à acumulação de capital pelo Estado. Sua expulsão provocou uma desestruturação na educação da colônia, embora essa mantivesse, desde o descobrimento, uma forte dependência com a metrópole. O ensino superior passou então por mudanças significativas provocadas pela reforma pombalina. Ainda no período imperial ficou reduzido a cursos superiores isolados e somente no final da primeira república foram criadas as primeiras faculdades (CUNHA, 1986; MENDONÇA, 2000).

Ainda neste capítulo, faz-se um recorte temporal retratando o Brasil de 1930, até a reforma educacional de 1968. As políticas educacionais brasileiras, nesse período, foram marcadas por um itinerário de lutas e movimentos sociais e, em nome da democracia, seus atores se sujeitaram ora às ideologias de um regime autoritarista, ora ao confronto direto para defender sua crença na liberdade política. A tirania do regime vigente não foi suficiente para coibir a necessidade da sociedade de participar através de congressos, reuniões e manifestações no sentido de buscar e fazer escolhas políticas, ainda que o custo

fosse o enfrentamento às represálias de governos e classes dominantes. Da era Vargas ao período do regime militar, as políticas públicas para a educação foram determinantes na história da universidade brasileira e contribuíram para a expansão do ensino superior, destacando-se a Reforma Universitária de 1968. Embora tardia em relação aos demais países da América Latina, a Reforma se reveste de um contexto político determinante que impactou na construção de um projeto unificado de universidade. Ela aconteceu após longos anos de luta por parte dos estudantes e das minorias, num cenário político repressivo e por isso mesmo adequada a tudo que poderia garantir a permanência do sistema dominante.

Por fim, contextualiza-se a década de 1990, recorte temporal que delinea o objeto deste estudo, quando as políticas neoliberais impactaram o setor educacional favorecendo o “empresariamento” da educação e a consequente expansão do ensino superior. Essa década foi marcada pelo governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC), cujas políticas imprimiram-no um período de expansão do ensino superior e reconfiguração da universidade brasileira. Foi ainda em sua gestão que a Lei de Diretrizes e Bases LDB 9.394/96 foi aprovada, promovendo a flexibilização do ensino e criação de cursos sequenciais e a distância (EaD).

As políticas do governo do presidente Lula favoreceram a expansão da universidade pública, através de programas como o Plano de Desenvolvimento da Educação. Criado em 2007, o plano promoveu a interiorização das universidades federais e dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs)⁸, ampliando o acesso ao ensino superior público. Porém, ainda na perspectiva de ampliação de vagas nesse nível de ensino, o Plano sustentou a proliferação de IES particulares em todo o território nacional, nas modalidades presenciais e a distância (EaD), com nítidos aspectos de atendimento às perspectivas do mercado global, observados, por exemplo, na oferta de cursos cuja área do conhecimento se dá de forma fragmentada, especializada, como assim determinam as necessidades de formação de mão de obra para o mercado global.

Discute-se, portanto, a função da universidade e as transformações que levaram o ensino superior ao campo da competitividade, obrigando as instituições a se adaptarem às demandas do mercado.

⁸ Os IFs foram criados pela Lei Nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008.

2.1 O ensino superior da colônia à república

Desde a época da colonização do Brasil, as políticas educacionais apontam para a manutenção dos interesses econômicos e de classe. Observa-se este fato quando a coroa portuguesa insistiu, por séculos, em manter a dependência com a Universidade de Coimbra através dos colégios jesuítas, enquanto as colônias espanholas na América Latina, nesse mesmo período, já contavam com cerca de 27 universidades.

Fávero (2006, p. 20) traz em sua obra um relato de Moacyr (1937)⁹, que diz:

A história da criação de universidade no Brasil revela, inicialmente, considerável resistência, seja de Portugal, como reflexo de sua política de colonização, seja da parte de brasileiros, que não viam justificativa para a criação de uma instituição desse gênero na Colônia, considerando mais adequado que as elites da época procurassem a Europa para realizar seus estudos superiores.

Cunha (1986, p.12-13) concorda que “um argumento freqüentemente repetido é o de que Portugal bloqueava o desenvolvimento do ensino superior no Brasil, de modo a manter a colônia incapaz de cultivar as ciências, as letras e as artes.” Mas esse mesmo autor se apóia em Faria (1952)¹⁰ e defende que existem outros fatores que podem ter mantido essa dependência por um período tão longo. Dentre eles, o fato de existir em Portugal no século XVI, apenas duas Universidades, a de Coimbra e a de Évora, enquanto que a Espanha possuía oito universidades e um grande número de docentes aptos a trabalhar com os nativos de suas colônias que eram considerados possuidores de uma cultura já avançada.

Cunha (1986) defende ainda que o nome Universidade pode ser o motivo da polêmica sobre a ausência de universidades no país no período colonial. Ele argumenta, por exemplo, que o Colégio Jesuíta da Bahia oferecia o curso de artes nos mesmos moldes da Universidade de Évora e que, embora os graduados em Évora pudessem ingressar na Universidade de Coimbra para os Cursos de Filosofia, Direito ou Medicina, os alunos do Colégio da Bahia não recebiam o mesmo tratamento, pois o curso não era reconhecido nem pelo direito pontifício, nem pelo direito civil português.

⁹ MOACYR (1937, p. 580-581) *apud* FAVERO (2006, p. 20)

¹⁰ FARIA, Júlio Cezar de. Da fundação das universidades ao ensino na colônia. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1952, cap. XVIII. *apud* CUNHA, Luiz Antônio. **A Universidade Temporã**: da colônia à Era Vargas. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1986.

Assim, os jovens brasileiros que pretendiam se graduar precisavam ir para a Universidade de Coimbra, em Portugal, repetir o curso de artes, ou fazer *exames de equivalência* para ingressarem na universidade. Mendonça (2000, p 133) cita as palavras de Teixeira (1999, p.65) para chamar a atenção para o fato de que esses jovens, em sua maioria, eram os filhos das classes dominantes e não eram considerados estrangeiros na terra lusitana, portanto, um jovem que estudava em Coimbra era um “português nascido no Brasil”.

Além do Colégio da Bahia, que era referência no país em ministrar o curso de artes e teologia, outros colégios jesuítas e seminários ofereceram cursos superiores de filosofia, como foi o caso do Colégio do Rio de Janeiro em 1638; do Colégio de Olinda, em 1687; do Colégio do Maranhão, em 1688; do Colégio do Pará, em 1695; do Colégio de Piratininga em São Paulo, no ano de 1708; e do Colégio de Recife, em 1721. O último curso superior criado pelos Jesuítas foi no Seminário de Mariana, em 1750. Mas foi em 1689, que o Estado, “através de uma carta régia, deu estatuto civil aos colégios jesuítas no Brasil” (CUNHA, 1986, p. 34-36).

Portanto, afirmar a inexistência de universidades no período colonial pode ser uma questão de nomenclatura e percepção sobre a natureza da universidade. Esse autor afirma, pois que a universidade “como instituição crítica por natureza (como se a universidade tivesse natureza...), ela, poderia, se presente, ter impulsionado as lutas pela independência por outros caminhos”. Assim, se questiona sobre como “pesquisar a história do ensino superior” e sobre como “poder tratar, no mesmo plano, dos cursos de artes dos colégios jesuítas e dos cursos de engenharia da Escola Politécnica” (*idem, ibidem*, p. 14). Em seguida, Cunha (1986) responde ao próprio questionamento, oferecendo uma reflexão justificável:

É inútil procurar um critério unificador no conteúdo explícito nos programas de ensino. Numa época, por exemplo, o ensino superior resume-se, no Brasil, a cursos de filosofia e teologia; em outra, a um elenco de cursos profissionais específicos, nos quais a filosofia não é contemplada com um curso distinto [...] É inútil procurar também um critério nas características das instituições que ministram ensino superior, pois ele é encontrado em conventos, hospitais, quartéis e, até mesmo, em instituições especializadas: escolas, colégios, faculdades, academias, universidades [...] é forçoso procurar um critério unificador mas que permita perceber essas diferenças todas. Ele pode ser assim definido: o ensino superior é aquele que visa ministrar um saber superior (*idem*, p. 14-15).

Entretanto, vale lembrar que na perspectiva dos modelos de educação¹¹ no processo de desenvolvimento histórico da América Latina, mais especificamente no modelo de Ilustração como espírito modernizador de que trata Weinberg (1987), é possível observar que:

Na Espanha, o espírito renovador apelou sempre para a educação como instrumento que supunha idôneo para superar com eficácia as inadequações notadas tanto no campo da atividade econômica como no das relações sociais. A ilustração para a qual a educação é um fator-chave, contribuiu para solapar o rígido tradicionalismo, o abalado princípio da autoridade, e, em última instância, para incorporar novas vias, valores e atividades em substituição aos vigentes (WEINBERG, 1987, p. 22).

Esse autor afirma que o modelo de Ilustração teve um significado relevante no período que antecedeu à Independência e que durante o período colonial a Espanha tentou, ainda que com dificuldades, manter a política educacional existente na metrópole.

Mendonça (2000) concorda que “o significado dessa inexistência, suas implicações e suas causas têm sido, entretanto, objeto de interpretações diversas”. No entanto, essa autora considera dispensável aprofundar nessa discussão, visto que “na forma em que se constituiu historicamente no contexto europeu, essa instituição não foi, ao longo do período colonial, implantada” em terras brasileiras (*idem, ibidem*, p. 132).

Para compreender a expansão do ensino superior brasileiro, objeto deste trabalho, considera-se relevante pontuar essas posições, sem se alongar demasiadamente, para que se possa compreender que o processo de implantação desse nível do ensino no país esteve, ao longo dos anos, marcado por interrupções e continuidades.

Retomando ao período colonial, até 1759 o ensino no Brasil foi confiado aos jesuítas que dominavam uma estrutura escolar difícil de ser substituída. Foi exatamente o que aconteceu quando as ideologias políticas dos Padres da Companhia de Jesus começaram a se chocar com os ideais Pombalinos. O Marquês de Pombal¹², determinado a implantar sua política econômica que visava entre outros objetivos incentivar a manufatura na metrópole, acumular o capital público e privado intensificando o monopólio do

¹¹ Sobre os modelos (estilos) educacionais no desenvolvimento das sociedades latino-americanas ver: SAVIANI, Dermeval *et al.* **Desenvolvimento e Educação na América Latina**. Cortéz Editora: São Paulo, 1987.

¹² Sebastião José de Carvalho e Mello, nomeado ministro do Rei em 1759 e, em 1769, Marquês de Pombal. (CUNHA, 1986, p. 40)

comércio e substituir uma política com características feudais por uma política capitalista, expulsou os jesuítas em 1759 e confiscou seus bens (CUNHA, 1986).

É possível que tenha havido certo conteúdo anticapitalista na pregação e no ensino dos jesuítas nos primeiros séculos da Companhia de Jesus, e isso poderia explicar várias das razões da perseguição que lhe foi movida por Pombal. A ordem nasceu no século XVI, quando a unidade institucional e doutrinária da Igreja Católica estava seriamente ameaçada pela Reforma Protestante cuja ética, no campo econômico, funcionava como incentivo e legitimação daquilo que Max Weber chamou de “espírito do capitalismo”, motor ideológico de acumulação de capital (WEBER, 1967 *apud* CUNHA, 1986).

Ao expulsar os jesuítas, Pombal provocou o fechamento de escolas, seminários e missões, desestruturando uma metodologia sistematizada de ensino, uma vez que

Os jesuítas ocupavam um lugar preponderante no sistema educacional e, quando foram afastados, sua substituição fez-se com sensível diminuição da qualidade dos níveis alcançados e dos métodos aplicados; [...] De outro ponto de vista, poder-se-ia dizer que a expulsão dos jesuítas constitui um precoce exemplo de *evasão de cérebros* por razões políticas, que infelizmente se repetiu muitas vezes ao longo da história, até os nossos dias. Além do mais [...] a Coroa não estava em condições (nem dispunha de profissionais indispensáveis para isso) de substituir os trabalhos de uma ordem religiosa com experiência secular, entre cujos propósitos capitais estava precisamente, como se costuma dizer, a formação de uma classe dirigente (WEINBERG, 1987, p. 22).

Assim, Pombal implantou a primeira reforma educacional brasileira¹³, muito mais preocupado com as relações comerciais entre Portugal e Inglaterra, e se apoiou em ideais iluministas, embora não fosse um defensor do Iluminismo, pois de fato era um Estadista. O principal objetivo de Pombal era colocar Portugal, um país ainda comercial, no mesmo nível das potências industrializadas do seu tempo, como era o caso da Inglaterra.

A reforma pombalina atingiu o sistema educacional. No lugar dos jesuítas, assumiram o ensino, “mestres e capelães de engenho”. O ensino superior se resumiu a disciplinas isoladas e a cursos superiores no Rio de Janeiro e em Olinda. Em 1776, um alvará régio autorizou frades franciscanos a criarem um curso superior no Convento de

¹³ A respeito dessa reforma educacional, Luiz Antônio Cunha cita Fernando de Azevedo, que faz uma crítica bem pontual ao afirmar que “o que sofreu o Brasil, não foi uma reforma de ensino, mas a destruição pura e simples de todo o sistema colonial de ensino jesuítico. Não foi um sistema o tipo pedagógico que se transformou ou se substituiu por outro, mas uma organização escolar que se extinguiu sem que essa destruição fosse acompanhada de medidas imediatas, bastante eficazes para lhe atenuar os efeitos ou reduzir a sua extensão.” (AZEVEDO, Fernando de. **A cultura brasileira**. São Paulo: Melhoramentos: Editora da USP, p. 47, 1971 *apud* CUNHA, 1986, p. 55).

Santo Antônio do Rio de Janeiro. O curso, estruturado conforme o modelo da reforma pombalina era destinado à formação de sacerdotes, mas também era frequentado por leigos. O Bispo de Olinda, José Joaquim da Cunha de Azeredo Coutinho, tinha formação na Universidade de Coimbra e de lá trouxe muito da nova ideologia. Ele desenvolveu estudos econômicos com base em ideias liberais que conciliavam os interesses do Estado português com as classes dominantes e assim, redigiu os estatutos dos seminários (CUNHA, 1986, p. 56-65).

A universidade de Coimbra continuou no período pombalino, sendo a “universidade brasileira”:

No seu espírito renovado, sob o impacto do ideário iluminista, formaram-se não só alguns dos nossos cientistas pioneiros [...] bem como, contraditoriamente – dado o caráter regalista do pombalismo – as principais lideranças dos movimentos insurrecionais de independência política (MENDONÇA, 2000, p. 15).

Cunha (1986) acredita que os ideais liberais, embora não fossem ensinados no Seminário de Olinda, inspiraram a pedagogia utilizada nesse educandário onde também se formaram alguns inconfindentes. É essa pedagogia que provavelmente influenciou a “aceitação dessa ideologia, trazida ao Brasil pelas lojas maçônicas e pelos efeitos paradigmáticos da Revolução Francesa e da Independência das colônias inglesas e espanholas na América” (*Idem, ibidem*, p. 66).

A transferência da corte portuguesa para o Brasil, em 1808, trouxe consigo todo o aparato burocrático para garantir o bom funcionamento do Estado Nacional, a sobrevivência e o bem estar da monarquia, e a aliança de livre comércio feita com a Inglaterra em troca da sua proteção quando da vinda da coroa para o novo mundo. Assim, no campo político e econômico, muitas medidas foram tomadas a fim de proporcionar uma estrutura necessária à expansão do comércio entre Inglaterra, Portugal e Brasil incluindo a abertura dos portos brasileiros para aquele país. Era preciso construir estradas, fomentar a agricultura e a manufatura, além de fortalecer o aparelho militar (CUNHA, 1986).

Em 1817, após a morte da Rainha Maria I, o príncipe regente é nomeado o rei de Portugal e do Brasil. Dom João VI reinou até 1820 e, no seu reinado, implementou a política econômica que ficou conhecida como “Reforma Joanina”. Seu objetivo buscava sustentar a agricultura, o comércio e a indústria de manufatura. Nesse período foram

criados o Banco do Brasil, jardins botânicos em algumas províncias e um laboratório químico no Rio de Janeiro. A contribuição de Dom João para o ensino superior brasileiro, resguardados os objetivos de cunho econômico, não pode deixar de ser considerada. O monarca criou cursos superiores que, segundo Mendonça (2000, p. 134) “dariam origem às escolas e faculdades profissionalizantes que vão constituir o conjunto das [...] instituições de ensino superior até a República”. O Rei retornou para Portugal pressionado pelo parlamento lusitano em 1820 deixando seu filho Dom Pedro I, que em 1822 proclamaria a independência (CUNHA, 1986; MENDONÇA, 2000).

A educação escolar não podia deixar de sofrer os efeitos dos novos tempos, nem de ser utilizada para promovê-los [...] O ensino superior nasceu, assim, junto com o Estado Nacional, gerado por ele e para cumprir, predominantemente, as funções próprias dele. A independência política, em 1822, veio apenas acrescentar mais dois cursos, de direito, ao rol dos já existentes, seguindo a mesma lógica de promover a formação dos burocratas na medida em que eles se faziam necessários (CUNHA, 1986, p.76).

Assim, em 1824 foi outorgada a Constituição do Império, e embora o Estado mantivesse escolas de acordo com os currículos ditados pelo imperador, era permitido a criação de escolas particulares, que de acordo com Cunha (1986), funcionavam “em regime de *laissez-faire*”. A criação dessas escolas superiores privadas motivou o surgimento das primeiras políticas para a educação com vistas às determinações técnico-econômicas do período, que começava a exigir capacitação da força de trabalho. Observa-se como a educação nesse período já era usada para servir aos interesses do capital quanto à garantia de sua reprodução.

Em 1834 um ato constitucional dividiu o setor de ensino em duas esferas. A esfera nacional e a esfera provincial. O ensino superior era controlado exclusivamente pela esfera nacional. Além disso, alunos concluintes dos cursos secundários das escolas provinciais particulares só tinham acesso ao ensino superior se fossem aprovados em exames de habilitação. Os ideais positivistas¹⁴ influenciavam os políticos liberais que desejavam que a

¹⁴ De acordo com Cunha, “A doutrina positivista foi uma versão ideológica da sociedade capitalista, nascida dela própria, com o empirismo inglês do século XVIII (Bacon, Locke, Hume), tendo assumido sua forma madura no pensamento de Comte. É interessante notar que essa corrente de idéias tinha, nos seus primórdios, fortes traços liberais e democráticos, tanto na Inglaterra como na França” (CUNHA, 1986, p. 96).

iniciativa privada perdesse o vínculo e o controle do Estado. Uma corrente defendia que o controle deveria ser da universidade, pelo seu poder centralizador. Outra defendia que deveria haver órgãos burocráticos específicos para esta finalidade. Esse impasse contribuiu para impedir a criação da universidade no período imperial (CUNHA, 1986, p. 86-89).

Outro fato que impediu a criação da universidade nesse período foi a crença dos positivistas em ser a universidade uma instituição cujo conhecimento era metafísico, embora os liberais defendessem sua criação, pois desejavam qualificar a força de trabalho. Mas os interesses pela liberdade de ensino, inclusive de ensino superior, eram comuns entre liberais e positivistas, sendo que a própria igreja católica passou a apoiar essa iniciativa a partir de 1874, pois viu aí a possibilidade de se desligar do Estado e competir com outras instituições (CUNHA, 1986).

Criava-se aí um espaço de disputa onde o conhecimento se dava como insumo. A tentativa de desvincular o ensino particular do poder e controle do Estado caminhava no sentido de garantir os interesses dos donos de escolas particulares, o que viria promover a expansão do ensino superior pela via privada, ainda no período imperial. A ideologia das escolas particulares estava, obviamente, ligada às questões econômicas e políticas do império. Não obstante, a educação nos dias de hoje continua consubstanciada aos interesses do capital global, como apresentado no primeiro capítulo deste estudo.

Muitas mobilizações foram feitas em defesa do ensino particular, bem como da criação da universidade, no entanto, durante o período imperial prevaleceram os cursos superiores ministrados em estabelecimentos isolados, ou cadeiras como as aulas de medicina e farmácia do início do século XVIII, cujos objetivos perpassavam pela formação de uma elite nacional. Já no final desse século, muitas dessas cadeiras vieram a se tornar faculdades e novos cursos foram criados, como o de direito, dada a necessidade de se formar o quadro burocrático necessário ao Estado.

Já na Primeira República, observa-se o surgimento de escolas superiores não vinculadas ao Estado e mantidas por particulares. De acordo com Cunha (1986, p. 147) essas iniciativas se deram a partir de “determinações técnico-econômicas, tais como a necessidade de aumentar o suprimento da força de trabalho dotada de alta escolaridade, e, também, de determinações ideológicas, como a influência do positivismo”. Embora de

cunho privatista, essas escolas superiores ampliaram, de certa forma, o acesso ao ensino superior naquele período.

Cunha (1986) relata em sua obra que o acesso ao ensino superior foi facilitado pela reforma educacional de Benjamin Constant, ministro da instrução pública, correios e telégrafos de 1890 a 1891. Inspirado por Augusto Comte, Benjamin adaptou os currículos do Colégio Pedro II a fim de que os concluintes prestassem *exame de madureza* e assim pudessem ter acesso a qualquer ensino superior no país. Esse privilégio foi estendido aos colégios particulares que adotavam currículo semelhante. Além disso, Benjamin legalizou a equiparação dos diplomas das escolas superiores particulares aos das escolas federais. Numa afirmativa, Cunha (1986, p. 148) revela que “Durante a primeira república, o leque de cursos se ampliou e o número de escolas superiores se multiplicou, chegando a muitas cidades delas desprovidas”. As análises desse autor estimam que em 1915 havia cerca de 10.000 estudantes no ensino superior, sendo que esse número dobrou no fim da primeira república. Houve, nesse período, considerável ampliação do acesso ao ensino superior, o que incomodou parte da elite que estava no poder, pois o diploma começava a perder a raridade pela inclusão daqueles que antes eram discriminados socialmente pela falta do título.

Em 1910 foi decretada uma lei orgânica, conhecida como Reforma Rivadávia por ter sido redigida pelo ministro do interior Rivadávia da Cunha Corrêa. Dentre os objetivos dessa reforma que defendia a autonomia didática e financeira das instituições de ensino e o *exame de admissão*, destaca-se a tentativa de melhorar a qualidade do ensino secundário que já impactava também o nível superior. Observa-se, entretanto que as medidas não frearam a multiplicação de faculdades particulares. Cunha registra ainda que, em 1915 havia 37 faculdades e 02 universidades no Brasil. O chamado bacharelismo levou os estudantes das classes médias a uma corrida pelo diploma superior, fosse ele em qualquer área de formação.

Essa expansão sofreu severas críticas quanto à garantia da qualidade do ensino superior.

Os críticos da lei orgânica diziam que as exigências dos exames de admissão diminuíram para que as faculdades não ficassem sem alunos; livres de qualquer fiscalização, abriram-se faculdades particulares que facilitavam ao máximo os exames de modo a aumentar suas receitas; os professores que participavam (ou esperavam participar) das bancas examinadoras ministravam aulas particulares aos futuros candidatos; os programas de ensino eram encurtados conforme as conveniências de alunos e professores; os concursos de livre docência se desmoralizavam pela grande quantidade de títulos conferidos (200 só na Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro) e pela dificuldade de se averiguar a paternidade das teses apresentadas sem argüição (CUNHA, 1986, p. 184).

Essa corrida pelo diploma demonstra uma demanda por ensino superior já reprimida ainda na primeira república. No entanto, é clara a evidência da falta de políticas educacionais com vistas à democratização do ensino, sobrepondo-se assim os interesses do capital e das elites dominantes, desde então. No capítulo seguinte serão apresentados dados que representam a expressiva expansão do ensino superior ocorrida a partir da década de 1990. Embora as políticas a partir desse período também tenham favorecido o aumento de diplomados, fica evidente pelo caráter fragmentado das formações que essas políticas carregam em suas premissas os interesses da hegemonia do capitalismo, em detrimento da formação do indivíduo, como foi discutido no capítulo anterior.

Voltando à Primeira República, após o “bacharelismo” o aparelho educacional passaria por duas novas reformas, de acordo com Cunha (1986). Uma em 1915, através do decreto 11.530, de Carlos Maximiliano que provocou mudanças importantes no sentido de reorganizar o ensino e frear a multiplicação indiscriminada de escolas particulares, submetendo-as ao Conselho Superior de Ensino (CSE). Desse decreto surgiu o professor catedrático escolhido através de concurso e o vestibular com prova escrita e oral, além de exigência de certificado de conclusão de curso ginasial emitido somente por escolas fiscalizadas pelo CSE. O resultado foi a redução de cerca de 90% no número de entrantes nas faculdades em 1916 (CUNHA, 1986).

Naquele momento, a reforma denominada Reforma Rocha Vaz veio para amparar controle do estado sobre o aparelho escolar. Nas palavras de Cunha (1986, p. 190) essa Reforma foi uma “tentativa de estabelecer o controle ideológico das crises políticas e sociais que vieram desembocar na revolução que pôs fim ao regime, em 1930”.

Esse fenômeno de expansão do ensino superior pela via privatista, ocorrido ainda na Primeira República, impõe uma reflexão sobre a recorrência da influência de determinações externas, com foco na formação de mão de obra especializada para o mercado produtivista, neste país. Essas determinações sugerem o afastamento por parte do Estado das definições e da oferta do ensino superior, abrindo espaço para entrada do capital também no campo educacional, fundamentado na defesa da autonomia didática e financeira das IES. Esses precedentes promovem a instalação e multiplicação de Instituições de Ensino Superior privadas, o aumento acelerado no número matrículas e cursos oferecidos, provocando uma expansão questionável, nem sempre qualitativa e que, muito provavelmente exigirá medidas de contenção e retomada do controle, com inevitáveis atrasos e rupturas nas políticas de educação superior.

A partir das perspectivas apontadas até então, registra-se a criação tardia da universidade no Brasil, por volta de 1920. Ratifica-se essa afirmativa nas palavras de Mendonça (2000, p. 136) que diz que “anteriormente a essa época, a adoção do sistema federativo propiciou algumas iniciativas de criação de universidades em alguns estados”, mas as universidades não se estabeleceram. A Universidade do Rio de Janeiro foi criada em 1920 e recebeu o *status* de universidade, apesar de ter apenas agregado cursos isolados sem trazer nenhuma alteração nos seus currículos. Foi a primeira universidade que se firmou ao longo dos anos, seguida nessa mesma década, da Universidade de Minas Gerais, que foi criada em 1927.

As críticas que surgiram sobre a criação de universidades por aglomeração de cursos moveram profissionais da Associação Brasileira de Educação (ABE), inspirados pelos modelos europeu, alemão e/ou americano, a elaborarem movimentos a favor da organização universitária. A partir da revolução de 1930, duas correntes se organizaram para que o projeto da universidade se consolidasse: a liberal e a autoritária, como será exposto adiante.

2.2 Ensino Superior a partir de 1930

A década de 30 foi marcada pelo governo de Vargas que se estendeu até 1945, quando foi deposto pelo golpe militar. Ao contrário do que ocorrera na Primeira República,

esse período foi caracterizado pela centralização política no país, em vários setores da sociedade. No âmbito da educação não foi diferente. A Reforma Campos elaborada pelo Ministro Francisco Campos, do recém criado Ministério da Educação e Saúde Pública (MESP), também foi dotada de uma tônica centralizadora. De acordo com Fávero (1999):

trata-se de adaptar a educação escolar a diretrizes que vão assumir formas bem definidas, tanto no campo político, quanto no educacional, tendo como preocupação criar e desenvolver um ensino mais adequado à “modernização” do País, com ênfase na formação de elites e na capacitação para o trabalho (FÁVERO, 1999, p. 21).

A Reforma Campos referia-se, entre outras finalidades da universidade, ao objetivo duplo de:

equipar tecnicamente as elites profissionais do país e de proporcionar ambiente propício às vocações especulativas e desinteressadas, cujo destino, imprescindível à formação da cultura nacional, é o da investigação e da ciência pura (CAMPOS 1931 *apud* FÁVERO, 1999, p. 21).

Mas o caráter desinteressado de pesquisa e formação de docentes foi postergado pelo governo e somente em 1939, retomado com a criação da Faculdade Nacional de Filosofia. Foi nesse contexto que se promulgou o Estatuto das Universidades Brasileiras. A Universidade do Rio de Janeiro foi reorganizada, o Ministério da Educação reestruturado em 1935 e, por fim, institucionalizada a Universidade do Brasil em 1937. O Conselho Universitário passou a discutir a autonomia da universidade, que deveria se estender à autonomia financeira e administrativa. Sobre esse período, Fávero (1999) relata que:

A partir de 35, a abertura suscitada pela Revolução de 30 passa a ser vista como um erro a ser corrigido. Essa tendência se amplia, assegurando um clima propício à implantação do Estado Novo. Em novembro desse ano, com a “Insurreição Comunista”, o Congresso renuncia às suas prerrogativas e delega ao presidente plenos poderes, sendo decretado o “estado de sítio” e o “estado de guerra” em todo o território nacional (FÁVERO, 1999, p. 21).

A respeito desse momento de crise econômica e político-eleitoral, Cunha (1980, p. 254) descreve que “em novembro de 1937, o Senado e a Câmara dos Deputados foram fechados, dissolvidos todos os partidos políticos, proibidas as milícias, uniformes e insígnias, controladas as polícias militares estaduais pelo Exército, queimadas as bandeias

dos Estados.” Instaurou-se a censura aos jornais e revistas através do Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP). Era o regime político instituído pelo Estado Novo, autenticamente autoritário.

Assim, Fávero (1999) traz à tona a seguinte reflexão:

como pensar em liberdade de pensamento e autonomia universitária plena quando o atestado ideológico torna-se exigência para o preenchimento de cargos e o exercício de funções públicas? Como pensar em liberdade de pensamento quando, a partir de 1935, a abertura admitida pela Revolução de 1930 passa a ser vista como um erro a ser corrigido? (FÁVERO, 1999, p. 21).

De fato, a universidade da década de 1930 pode ser vista como instrumento usado para garantir interesses dos grupos dominantes e “preparar, ao menos intencionalmente, os que vão ocupar papéis ou funções na divisão social e técnica do trabalho”. (FÁVERO, 1999, p. 25). Um exemplo foi o que ocorreu com o Projeto sobre a Universidade do Brasil. Cumpre ressaltar que inúmeras foram as críticas dos jornais da época sobre como o projeto passou pelo Senado sob o discurso de que a União deveria “instituir, manter e dirigir” a Universidade do Brasil no Distrito Federal e que ela deveria ser frequentada por estudantes de todo o Brasil “mediante condições de merecimento” (FÁVERO, 1999, p. 23). Na verdade, a autonomia da universidade passava agora para as mãos do governo. Seus dirigentes deveriam ser escolhidos pelo presidente da República e as atitudes de professores e estudantes explicitamente controladas.

Cabe lembrar que o desenvolvimento da economia nacional que antecedeu a década de 30 se caracterizou pela exportação de recursos naturais e importação de bens industrializados. Em 1937 o Estado interveio de forma decisiva para dar início ao processo de industrialização. Cunha (1986) afirma que:

“no campo político, essa mudança de fase no desenvolvimento da economia implicou, entre outras coisas, a drástica redução do poder... das oligarquias representativas dos latifundiários, em particular dos cafeicultores paulistas; a sujeição política das classes trabalhadoras...; a eliminação do setor insurgente da burocracia do Estado, os “tenentes”; o aumento de poder da burguesia industrial; a centralização sem precedentes, do aparelho de Estado; a repressão às expressões políticas da Sociedade Civil; a montagem de um regime político autoritário” (CUNHA, 1986, p. 229).

Nesse período, o Brasil viu surgir as indústrias de aço, petróleo e carvão com o apoio dos militares que, entre outros, tinham interesse na indústria bélica. Mecanismos institucionais favoreceram a cooperação das classes dominantes com o Estado. Essas classes puderam se beneficiar da legislação social e aumentar a acumulação de capital, com a entrada do Brasil na Guerra de 1942.

Como consequência do cenário político, duas políticas educacionais surgiram: a liberal e a autoritária. A política liberal, antes defendida por um liberalismo elitista, desde seu início na Primeira República, começou a ceder espaço para um liberalismo igualitário que ia ao encontro dos interesses da classe trabalhadora e das camadas médias.

Cunha (1986) apresenta a posição da doutrina liberal a respeito da escola:

[...] a doutrina liberal postula a independência da escola diante dos interesses particulares de classe, de credo religioso ou político. A escola é vista como tendo a função de despertar e desenvolver os talentos e as vocações na medida de suas características inatas, de modo que eles possam se posicionar na sociedade conforme suas aquisições e não conforme a herança de dinheiro ou de títulos (CUNHA, 1986, p. 258).

Assim postulada, a doutrina liberal apresenta-se como uma corrente revolucionária capaz de oferecer aos indivíduos condições para se posicionarem na sociedade. Nas palavras de Cunha (1986, p. 259) “o amplo espectro do pensamento liberal no campo educacional foi assumido pelos intelectuais brasileiros, nem sempre na sua versão igualitarista”.

Na era Vargas, Fernando de Azevedo defendeu as ideias de reconstrução social pela escola, propostas pelo filósofo norte-americano John Dewey. Azevedo se preocupava principalmente com a formação da classe média e da classe dirigente. Mas foi Anísio Teixeira quem liderou uma corrente na Associação Brasileira de Educação (ABE), no sentido de divulgar as ideias de Dewey e favorecer a reconstrução social pela escola de maneira igualitária. Em 1932, o elitismo foi cedendo espaço ao liberalismo igualitarista. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova resultou num documento que apresentava os princípios orientadores para uma nova política educacional com a participação dos elitistas e dos igualitaristas.

Sobre a participação dos liberais igualitaristas no manifesto, Cunha (1986, p. 275) afirma que eles condenavam “o papel da educação na discriminação social (denominada de

segregação), principalmente pela existência de dois sistemas escolares paralelos, o primário-profissional e o secundário-superior.” Os igualitaristas defendiam a universidade gratuita em contraposição ao Estatuto das Universidades, criado em 1931.

A partir daí, houve grandes mudanças no sistema educacional escolar. Foram criadas escolas de curso secundário e de comércio, com programas comuns que permitiam a transferência de um curso para o outro, favorecendo a educação profissionalizante ou para o trabalho, e a “educação para a cultura”. Segundo Cunha (1986) a Universidade do Distrito Federal foi criada em 1935, quando se preparava o Estado Novo. Composta de várias escolas como a de Direito, Economia, Ciências, Filosofia e Letras, a universidade oferecia diversos cursos novos no país. Houve intensa preocupação com a autonomia dessa universidade que previa em seu decreto de criação, a eleição do reitor pelos próprios organismos da universidade.

Assim, a participação dos estudantes ampliou-se em número e em representatividade, visto que a eleição do presidente do Diretório Central dos Estudantes (DCE) já não era mais definida pelo reitor, mas por processo do próprio DCE. Cabia ao Conselho Universitário e não ao reitor, reconhecer o DCE.

À autonomia atribuíam-se a garantia de que a universidade formaria professores com base na socialização da cultura, e não professores autodidatas, intelectuais detentores de um saber único. Sobre a autonomia da universidade defendida por Anísio Teixeira, Cunha expressa seu pensamento: “Penso que Anísio Teixeira não se referia ao conceito abstrato de Estado, mas ao Estado autoritário que se construía no Brasil” (CUNHA, 1986, p. 278).

A outra corrente política que concorria com a liberal durante esse período, era a política educacional autoritária. Enquanto a política liberal atuava nas unidades da federação, a política autoritária predominava na federação e isso lhe dava mais força e controle. O Estado autoritário atuava como “defensor” dos interesses da coletividade, do social. Por isso, agia de forma a neutralizar interesses de grupos ou classes sociais. Sob esse discurso, entendia o papel da educação como o de orientar para uma formação moral que ia ao encontro da ideologia do regime. De acordo com Cunha (1986, p. 282), a elite intelectual tinha um duplo papel: “apreender as idéias e aspirações latentes do povo e as conduzem ao Estado”, como se o povo não soubesse como expressá-las ou até mesmo compreender suas próprias aspirações; por outro lado, essa mesma elite elaborava e

transmitia ao povo a ideologia do Estado autoritário. Por ser dominante no poder, a corrente autoritária criava as normas e as validava em todo o território. Suas medidas tinham por objetivo “reforçar o aparelho do Estado no campo educacional, permitindo-lhe inculcar ideologias tendentes a impedir os trabalhadores [...] e as camadas médias [...] de se organizarem politicamente e, no limite, de ameaçarem a ordem capitalista” (CUNHA, 1986, p. 282).

No que diz respeito ao ensino superior na política educacional autoritária cabe ressaltar o Estatuto da Universidade. Entre outras características autoritárias que demonstram controle para garantir a ordem e o progresso destacam-se: um modelo único para todas as universidades, autonomia universitária restrita e controle da organização da comunidade acadêmica (docentes e diretórios dos estudantes) pelo Estado. Às medidas de controle da atuação política dos estudantes, juntavam-se outras medidas benevolentes como bolsas de estudo para alunos que não tinham condições financeiras e que, gozando de boa saúde, não praticassem condutas que poderiam ser repreensíveis. Era uma forma de controlar as atividades universitárias e a resistência dos estudantes à intensa repressão política.

Durante os anos que se seguiram, após 1931 e mesmo após o golpe de 1937, a política educacional autoritária manteve a estrutura do ensino superior sem alterações significativas, pois ganhava força e dominação e isso aumentava o seu controle sobre o ensino superior. Em 1940 as Faculdades Católicas do Rio de Janeiro foram autorizadas a funcionar e complementavam aquilo que o Estado não tinha condições de fazer. A Universidade Católica de São Paulo surgiu somente em 1946 e era dirigida e mantida pelo governo Estadual (CUNHA, 1986).

Os estudantes da década de 30 foram, em algum momento, manipulados pelo aparelho do Estado e transitavam entre as políticas, ora liberal, ora autoritária. Mas esses mesmos estudantes, de acordo com Cunha (1986), dada a transformação por que passava a sociedade brasileira, ganharam força política e foram fundamentais para o desenvolvimento de um novo projeto educacional, contrário à corrente autoritária. Assim, em 1938 surgiu a União Nacional dos Estudantes (UNE).

De 1938 a 1942, as atividades da UNE consistiram na organização de federações estudantis nos estados; na resistência contra o registro da imprensa estudantil (76 jornais e revistas, em 1940) no Departamento de Imprensa e Propaganda, órgão da Presidência da República encarregado da censura; no protesto contra os aumentos de tarifas de transportes coletivos e de taxas escolares (100% na USP, em 1940); no estabelecimento de relações com entidades internacionais, principalmente a Confederação Internacional dos Estudantes e a União dos Estudantes da América (CUNHA, 1986, p. 323).

Em 1942, declarada a guerra, os estudantes ocuparam o prédio do Clube Germânia, fechado pelo Estado, e instalaram a sede da UNE, juntamente com a sede do DCE. Em 1943, o ministro da educação Gustavo Capanema continuador da política autoritária, tenta um golpe contra a UNE tomando a sua sede para a instalação da sede da Juventude Brasileira parafacista. Fávero (1999, p.26) assinala que de 1937 a 1945 “o Poder Central chama a si, particularmente através do ministro da Educação, Gustavo Capanema, o controle sobre a vida das instituições universitárias”, num processo de regressão ao que se estabelece no Estatuto das Universidades Brasileiras de 1931. A UNE retoma sua sede após uma série de protestos e dá uma trégua ao Estado Novo apoiando-o em algumas mobilizações militares, sem deixar de lado sua luta pela democracia.

Segundo Cunha (1986, p. 328) “em 1945 a censura do Departamento de Imprensa e propaganda foi suspensa por força de lutas de setores da Sociedade Civil e do próprio Estado que já não via possibilidade de continuação do regime autoritário”. Foi promulgada a constituição de 1946, após a implantação do regime liberal-democrático. Todos os movimentos da UNE, as lutas e mobilizações estudantis ao longo de 30 anos, principalmente as conferências realizadas na década de 1960, contribuíram para o novo projeto educacional: a Reforma Universitária, que será discutida logo adiante.

Antes, porém, é necessário que se conheça os números que caracterizaram o aumento na oferta de vagas no ensino superior público, em função da integração e da federalização das universidades. Segundo Martins (2009, p. 17), o “período de 1945-1965 se destacou por um crescimento acelerado do ensino superior público”. Nesse período, muitas instituições estaduais e privadas foram incorporadas às federais. Esse processo resultou, é claro, em benefícios para os mantenedores das instituições privadas e marcou um momento de federalização das universidades.

Cunha (2007, p. 80-90) registra que em 1954 já havia 16 universidades, dentre elas 05 mantidas por instituições confessionais e o restante pelo Estado. No final de 1964 já eram 39 universidades, sendo que as federais respondiam por 81% das matrículas no período de 1954 a 1964. O autor traz os números de matriculados em escolas superiores no Brasil, no período referido acima. Em 1945, haviam 27.253 estudantes matriculados em escolas superiores no Brasil. Em 1964 já eram 142.386 estudantes. Se comparado o contingente de matrículas de 1945 com 1964, Cunha (2007) afirma que a taxa de crescimento foi de 236,7% (*ibidem*, p. 205). Apesar do visível aumento na oferta de vagas no ensino superior público, o fenômeno dos excedentes permaneceu nos anos que se seguiram aumentando a pressão pela Reforma Universitária.

2.3 O ano de 1968 e a reforma educacional brasileira

O ano de 1968 representa um marco no século XX não somente no Brasil, mas em todo o mundo. Foi nesse ano que eclodiu na Europa, Estados Unidos e na América Latina uma série de movimentos em favor das transformações sociais que o mundo vinha passando há pelo menos uma década. Na França, as manifestações encabeçadas por estudantes esquerdistas foram tão intensas que entraram para a história como “maio de 68”. Os jovens questionavam os valores de uma sociedade conservadora expressando seus conceitos sobre liberdade, educação e sexo, por exemplo, e não temiam o confronto direto com a polícia.

Foi nesse contexto de rebeldia, num momento político de extremo autoritarismo e com um atraso significativo em relação aos demais países da América Latina que o Brasil realizou sua primeira Reforma Universitária. Isso porque a Argentina, desde 1918, já realizara movimentos pela reforma universitária e inspirou, na primeira metade da década de 1920, os movimentos pela reforma universitária no Chile, Peru, México, Colômbia e Cuba. Observa-se em comum nesses movimentos, inclusive no Brasil, as reivindicações para o fim das cátedras vitalícias, a participação dos estudantes na vida e na administração da universidade, e o efetivo papel da universidade no contexto social a qual está inserida (BOMENY, 1994).

No Brasil, a reforma universitária aconteceu num momento de profundas mudanças políticas, marcadas pelo Ato Institucional nº 5 (AI-5). Um decreto que dava plenos poderes ao Regime Militar e foi considerado o maior de todos os golpes à democracia. Como já registrado, havia uma expressiva demanda por vagas na educação superior, que configurou uma das bandeiras na luta dos jovens em favor da universidade, considerada atrasada em relação à modernização da sociedade. Além disso, o acesso ao ensino superior no País era, até então, privilégio de alguns seguimentos da sociedade elitista, o que também inflamou os movimentos na década de 1960 (BOMENY, 1994).

Essa época foi de intensa mobilização por parte de docentes, pesquisadores e discentes através do movimento estudantil. A UNE teve um papel fundamental na luta pela reforma universitária brasileira e, nesse sentido, realizou pelo menos quatro grandes conferências nacionais ampliando os debates, as críticas e as sugestões da comunidade acadêmica em relação à universidade: duas em 1961, em Salvador e Porto Alegre, uma em Curitiba em 1962 e uma em Belo Horizonte em 1963. Todas discutiram a participação discente nos órgãos deliberativos, o modelo retrógrado da universidade com relação à produção da pesquisa e à formação profissional compatível com a necessidade de modernização do País, a ineficiência da universidade em cumprir seu papel social se eximindo de envolver-se com os problemas da sociedade, e ainda, a ampliação do acesso inclusivo à educação, em outras palavras, a democratização (BOMENY, 1994).

No âmbito governamental representantes dos Ministérios da Educação e Planejamento, do Conselho Federal de Educação e do Congresso formaram um grupo de trabalho (GT) para estudar a reforma universitária brasileira. Para o estudo, foi criado o Escritório de Planejamento da Reforma da Universidade do Brasil, que produziu um documento denominado Diretrizes para a Reforma da Universidade do Brasil, baseado em opiniões de diversos representantes de outras universidades do país. Esse documento foi apresentado ao Conselho Universitário em 1963 (MARTINS, 2009).

De acordo com Cunha (2007, p. 207), “o processo de modernização do ensino superior começou com a criação, em 1947, do Instituto Tecnológico de Aeronáutica (ITA)” e culminou com a criação da Universidade de Brasília UnB, em 1961, que a princípio foi o modelo de universidade que o País deveria seguir. Ela não adotava o regime de cátedras, não foi formada pela junção de escolas isoladas e tinha entre seus propósitos a formação

crítica, técnica e também científica, com significativa participação dos discentes no colegiado. Foi, ainda, idealizada para conciliar a produção da pesquisa com o desenvolvimento do País. No entanto, questões políticas autoritárias interferiram no modelo dessa universidade, definindo seu projeto inicial, uma vez que este modelo não era conveniente para o regime que ora se impunha. A UnB passou então a sofrer severas críticas por parte do movimento estudantil, que inclusive, acusava-a de garantir a formação das elites dominantes (CUNHA, 2007; BOMENY, 1994).

No mesmo ano da criação da UnB, depois de um longo período de gestação, nasce a Lei de Diretrizes e Bases Nº 4.024/61 que, de acordo com Saviani (1999), foi uma conciliação de interesses de grupos privilegiados. A lei foi, ainda, favorável aos empresários do ensino. Essa afirmativa encontra-se justificada na explanação de Cunha (2007, p. 111):

A correlação de forças políticas no interior do Congresso, aumentada pela mobilização de setores da Sociedade Civil, parece ter sido favorável aos defensores da escola particular. Após a apresentação do substitutivo Lacerda, a Comissão de Educação e Cultura da Câmara apresentou um outro, no qual estavam reunidos aspectos técnico-pedagógicos do projeto de 1948 e os dispositivos privatistas. Esse substitutivo foi aprovado pela Câmara, em janeiro de 1960, com poucas modificações, e, em agosto de 1961, pelo Senado, que o alterou bastante na forma, mantendo, todavia, as principais orientações.

A UNE lamentou sua aprovação justamente pelo cunho privatista que a caracterizou, pois toda a luta estudantil se firmara, até então, pela escola pública gratuita, com garantia de acesso democrático. Para Cunha (2007, p. 208), a LDB 4.024/61 teve um duplo papel na modernização do ensino superior brasileiro: Se por um lado ela “freou o processo de modernização” mantendo o regime de cátedras e a agregação de escolas isoladas para a formação de universidades, por outro “foi um acelerador da modernização, por via direta, aumentando o grau de autonomia das instituições, entre outras medidas, e por via indireta atribuindo ao Conselho Federal de Educação (CFE) os grandes poderes que teve para dirigir o processo de transformação do ensino superior”¹⁵. Romanelli (1978) afirma que a LDB priorizou o atendimento a interesses econômicos e de ordem política, em detrimento dos interesses sociais.

¹⁵ De acordo com Cunha (2007, p. 112), o CFE seria utilizado após o golpe de 64 para “dar forma à política educacional autoritária”, pois os integrantes liberais foram gradativamente substituídos após o golpe.

O golpe militar ocorrido em 1964 impactou a universidade e interrompeu o debate que antes se firmara sob a transformação da universidade com intervenções nos *campi* universitários, retirada de professores, quer seja pela demissão ou pela aposentadoria compulsória e desarticulação dos movimentos estudantis, inclusive com a extinção da União Nacional dos Estudantes (UNE), pelo Decreto Nº 4.464/64. A partir de 1964, os acordos MEC-USAID¹⁶ para reformulação e reorganização da universidade brasileira começaram a imprimir nas ações do governo os interesses do capital internacional, mais precisamente os interesses das grandes organizações norte-americanas (MARTINS, 2009; ROMANELLI, 1978). “Desenvolvimentismo, eficiência, produtividade, de um lado; controle e repressão do outro”: assim, conforme Romanelli (1978, p. 218), se configurava o formato do sistema educacional brasileiro que seria conduzido pelo novo regime.

Entretanto, o governo não podia sustentar mais o processo de transformação da universidade, por um lado pressionado pelas classes médias que reivindicavam a ampliação de vagas e, por outro, pela própria necessidade de se modernizar economicamente o país. Cunha (2007, p. 206) atribui o crescimento da demanda pelo ensino superior nesse período, principalmente à ascensão da classe média, nesse sentido relata:

a demanda de ensino superior cresceu ainda mais vigorosamente, impulsionada pelo processo de deslocamento dos canais de ascensão para as camadas médias resultando, por sua vez, da monopolização acelerada. O aumento da oferta de vagas no ensino médio público e a atenuação de antigos entraves à candidatura aos exames vestibulares, trazida pelas “leis de equivalência” e pela própria lei de diretrizes e bases da educação nacional, foram fatores que contribuíram para transformar a demanda potencial de vagas às escolas superiores em demanda efetiva.

Assim, em julho de 1968 o governo delegou a um pequeno grupo o trabalho de elaborar as diretrizes que definiriam as medidas para o ensino superior. O grupo de trabalho (GT) teve 30 dias para trabalhar e o resultado veio por meio de relatórios que traziam em

¹⁶ Os acordos MEC-USAID se referem a uma série de convênios firmados entre o MEC e a *Agency for International Development* (AID), com vistas ao recebimento de ajuda financeira e assistência técnica para reconfiguração do sistema educacional brasileiro nos moldes do modelo americano. Os movimentos estudantis da década de 1960 incluíram em sua luta o fim dos acordos. Embora a Reforma de 1968 não se configure nos moldes americanos, encontra-se ali algumas de suas influências. O seu caráter tecnicista, objetivo e prático influenciou, inclusive, as propostas do relatório da Comissão Meira Matos, organizada pelo governo com o objetivo de lançar as bases da reforma educacional. Para aprofundar nos impactos dos acordos MEC-USAID na educação brasileira, ver: ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1978).

seus contextos metas de desenvolvimento nacional. A esse relatório se juntaram as sugestões do Relatório Meira Matos, que como já dito, apresentava influências dos acordos MEC-USAID. Segundo Romanelli, (1978, p. 223) esses dois relatórios “tiveram papel importante no delineamento objetivo da política educacional”.

Na análise de Martins (2009, p. 20)

A educação superior deveria ter objetivos práticos e adaptar seus conteúdos às metas do desenvolvimento nacional. O sistema de ensino superior não poderia continuar atendendo a um público restrito, tal como vinha acontecendo. Propunha-se assim sua expansão, assinalando, no entanto, a falta de recursos financeiros, o que levou à introdução do princípio da expansão com contenção, que seria reiterado pela política educacional.

Das recomendações propostas, deve-se considerar, ainda de acordo com Martins (2009, p. 20) “a eliminação da cátedra vitalícia, a criação dos departamentos, a introdução do ciclo básico no primeiro ano de formação universitária”, este último para diminuir as pressões dos “excedentes”. O documento do GT sugeria também que o ensino superior privado fizesse parte da expansão e que o exame vestibular deveria ser “classificatório”.

O relatório produzido pelo grupo se transformou num anteprojeto de lei que “foi retocado pelo governo e enviado ao Congresso, onde sofreu toda a sorte de emendas em razão dos grandes e contraditórios interesses que a matéria despertava em diferentes segmentos da sociedade brasileira”. (CUNHA, 2007, p. 219).

O governo sancionou a Lei Nº 5.540 em 28 de novembro de 1968. Em meio a um período de turbulência política nacional, a Reforma Universitária promoveu modernização em boa parte das universidades federais e instituições estaduais; proporcionou condições para o desenvolvimento do ensino e da pesquisa, embora muitas vezes desconectados nas instituições de ensino superior da época; pôs fim às cátedras vitalícias por meio da departamentalização, embora por alguns anos muitos professores catedráticos ainda possuíam influência e poder na universidade; institucionalizou a carreira acadêmica; vinculou o ingresso e a progressão docente à titulação acadêmica proporcionada pela pós-graduação, considerada instrumento de renovação do ensino superior no país e essencial para a Iniciação Científica (MARTINS, 2009).

Por outro lado, a Reforma de 1968 favoreceu o surgimento de instituições de ensino superior privadas, muitas delas descomprometidas com a pesquisa. No entanto, Martins (2009) explica que a expansão de estabelecimentos isolados ocorreu na década de 1960, mas que houve uma transformação a partir de 1970 no ensino superior privado. Em suas palavras:

“...1960 até a década de 1970, a expansão do setor privado laico ocorreu basicamente através da proliferação de estabelecimentos isolados de pequeno porte. A partir da segunda metade da década de 1970, o processo de organização institucional do setor privado sofreu uma transformação gradual” (MARTINS, 2009, p. 23).

Ainda sobre a expansão do Ensino Superior nesse período, Saviani (2008, p. 25) expõe sua crítica dizendo que esta se fez pela “abertura indiscriminada via autorizações do Conselho Federal de Educação, de escolas isoladas, privadas, contrariando não só o teor das demandas estudantis, como o próprio texto aprovado”, uma vez que a lei previa os estabelecimentos isolados como exceções.

Infere-se, entretanto, que reservadas as críticas necessárias numa análise qualitativa das novas políticas educacionais que se seguiram para contemplar as instituições privadas, sua participação se faz relevante para o desenvolvimento do ensino superior no País, até porque essas instituições surgiram da necessidade de suprir uma crescente demanda de acesso, ainda não atendida pelas universidades públicas nos dias atuais.

Hermann (2005) afirma que a partir do ano de 1968, a implantação de um novo plano “desenvolvimentista”, o PED, deu início a mudanças na situação econômica do país. O período marcado por um forte crescimento se estendeu até 1973 e ficou conhecido como “milagre brasileiro”.

De 1973 até o ano de 1989 foram três governos: Ernesto Geisel (1974-78), João Figueiredo (1979-84) e José Sarney (1985-89). Nessas quase três décadas, registra-se no país o choque do petróleo, o crescimento da dependência externa via aumento das importações de bens de capital e maior vulnerabilidade econômica em face do endividamento financeiro. Foi ainda um período de intensas pressões para se efetivar mudanças políticas e conquistar a redemocratização. A década de 1980 ficou conhecida

como a “década perdida” pela estagnação “que, com raras e curtas interrupções, se estendeu até meados da década de 1990” (HERMANN In: GIAMBIAGI *et al.*, 2005, p. 93-94).

Nesse período, porém, muitas mobilizações se sucederam em favor da educação. Essas mobilizações, inclusive, influenciaram as discussões dos trabalhos do Congresso Nacional Constituinte, em fevereiro de 1987 e dali em diante foram apresentados, discutidos e votados diversos projetos e substitutivos que culminaram na LDB Nº 9.394/96 durante o governo de Fernando Henrique Cardoso.

2.4 O ensino superior a partir da década de 1990: privatização e expansão

Até aqui, este estudo buscou apresentar o histórico da educação superior no Brasil, desde a sua colonização, apresentando as principais políticas que impactaram o desenvolvimento desse nível do ensino, promovendo avanços e retrocessos. Nesse sentido, interessa a partir de agora, analisar a década de 1990, quando ocorreu a grande transformação da universidade pela via da expansão da educação superior nos países da América Latina e especificamente no Brasil, a partir da adoção de políticas neoliberais ajustadas aos interesses da burguesia financeira mundial.

Esse processo se deu pela intervenção de organismos internacionais como o Banco Mundial (BM), O Fundo Monetário Internacional (FMI) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) que, fiéis aos seus propósitos de defender a segurança do capitalismo impuseram aos países periféricos, então em crise, certas condicionalidades, conforme seus interesses, em troca de estabilidade econômica. Ressalta-se que esses organismos, entre outros propósitos, defendem o financiamento da educação superior pelos setores privados e é nesse sentido que caminharam as políticas para a educação superior no Brasil a partir da década de 1990. A criação de empresas educacionais, por exemplo, favorece a suspeita de que seus interesses perpassam pela venda de produtos acadêmicos, em detrimento da produção do conhecimento científico e tecnológico (LEHER, 2003).

O governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) demarca o recorte temporal que registrou um crescimento célere no número de instituições de ensino superior privadas. As alianças estabelecidas durante e antes mesmo de se iniciar o período de seu governo

permitiram-no implementar uma política educacional afinada aos interesses do capital global e ajustada à agenda neoliberal. Nesse sentido, seu governo favoreceu o crescimento de uma série de instituições que priorizavam as atividades de ensino em detrimento das atividades vinculadas à pesquisa sistemática, à ciência e à tecnologia. Sob essa ótica, a educação sofreu impactos e transformações que se desdobram até os dias de hoje. (LEHER, 2003).

O primeiro capítulo deste estudo apresentou um levantamento histórico sobre o surgimento do neoliberalismo e, baseado nas análises levantadas, foi atribuído à Sra. Margareth Thatcher a adoção das primeiras políticas de cunho neoliberal na Grã-Bretanha, seguida por Ronald Reagan, na presidência dos Estados Unidos. Já no Brasil, o primeiro governo a adotar plenamente políticas de cunho neoliberal foi o do presidente Fernando Collor de Melo. Destaca-se para fins deste estudo que, no campo educacional, as ações implementadas no seu governo comungavam das políticas preconizadas pelo Banco Mundial para a universidade. Porém, as frágeis alianças estabelecidas por este governante, somadas à sua inaptidão para reger os processos políticos levaram-no ao *impeachment* (LEHER, 2003). Ao contrário de Collor, seu sucessor Fernando Henrique Cardoso (FHC) buscou desde o início estabelecer fortes alianças incursas com o Consenso de Washington, cujo objetivo já apresentado neste texto, se afinam aos interesses do capital internacional e às suas políticas de ajuste estrutural nos países da América Latina.

De acordo com Leher (2003, p. 86), a equipe de FHC tinha como propósito implementar uma nova política educacional adequada à “nova estrutura produtiva do país” e, por isso mesmo, foi integrada por membros do Núcleo de Pesquisa e Ensino Superior (NUPES/USP), por técnicos do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e do Banco Mundial (BM) (LEHER, 2003; LIMA, 2002).

Essa nova estrutura produtiva a que Leher (2003) se refere, não parecia prever uma melhoria na formação cultural e científica da população. De maneira antagônica, a necessidade de uma força de trabalho especializada, estratificada em sua formação, não justificava investimentos em Ciência e Tecnologia. O que prioritariamente aumentaria era a importação de produtos intensivos em tecnologia. Nesse período, cresceram setores como o de serviços e os baseados em recursos naturais e diminuíram outros como a indústria de informática e comunicação, evidenciando a subordinação do País aos interesses da

burguesia internacional financeira. Ainda nesse contexto de promover a especialização da força de trabalho, diminuiu-se a influência do poder público nas instituições de ensino superior privadas, o que favoreceu sua multiplicação de maneira acentuada (LEHER, 2013).

Ao reestruturar a educação superior, o governo de FHC diversificou os cursos superiores e ampliou o número de IES, principalmente as privadas atendendo às demandas mercantilistas, que contemplavam os serviços educacionais. A democratização do ensino, tão idealizada pelos movimentos estudantis da década de 1960, era agora justificada pela ideologia neoliberal, que defendia a expansão pela via privatista. Criou-se, então, um sistema de competição no campo educacional ao permitir a flexibilização em detrimento da indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão. Surgiram novas modalidades de ensino superior como a modalidade EaD. Foram criados, por exemplo, os cursos pós-médios e sequenciais, garantindo uma formação profissional rápida, que ficou conhecida como “certificação em larga escala” (LEHER, 2003; LIMA, 2002).

Nas análises de Leher (2003) observa-se que foram criadas centenas de novas instituições de ensino superior privadas nas mais diversas regiões do país, visto que a não obrigatoriedade da pesquisa exigia baixos investimentos. Cresceram os cursos sequenciais, e, já na segunda metade dos anos 1990, o percentual de matrículas nas instituições privadas do país encontrava-se no patamar dos 77%, enquanto as públicas respondiam por 30%.

Compreender a expansão privatista do ensino superior na década de 1990 requer uma análise mais detalhada dos números que representam essa expansão. Ilustra-se, por exemplo, que o número de matrículas em IES privadas a partir da segunda metade dessa década cresceu em todas as regiões do País. Com base nas análises de Neves (2002, p. 27-28) e nos dados do Senso da Educação disponível no portal do INEP, o QUADRO 1 apresenta o percentual de matrículas e os números dos cursos de graduação por região, que representam essa expansão.

De acordo com o QUADRO 1, de 1994 a 1999 a região norte teve um crescimento de 8,4% no número de matrículas. As matrículas da região nordeste cresceram apenas 2%, porém na região Sul houve um crescimento de 16,4%. A região sudeste, que sempre deteve o maior número de matrículas no País, registrou um aumento de 4,1% no período analisado. Na região centro-oeste houve um aumento de 7,7% no número de matrículas. Ressalta-se

que as regiões sul, norte e centro-oeste apresentaram maior expansão de 1994 a 1999, demonstrando o espraiamento dos investimentos privados em outras regiões do País.

QUADRO 1

Situação do Ensino Superior Privado, por região, de 1994 a 1999

Ensino Superior Privado	Incremento da matrícula dos cursos de graduação em IES privadas		Evolução do Número de Cursos segundo a região e a Unidade da Federação	
	1994 (%)	1999 (%)	1994	1999
REGIÃO				
NORTE	23,6	32	313	485
NORDESTE	30	32	827	1.467
SUL	48,3	64,7	1.239	2.015
SUDESTE	72,7	76,8	2.734	4.151
CENTRO-OESTE	56,6	64,3	449	760

Fonte: Neves (2002) e Censo da Educação superior disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/censo-da-educacao-superior/evolucao-1980-a-2007>

Chama a atenção o número de cursos de graduação oferecidos nesse mesmo período. De 1994 para 1999, na região norte, 172 novos cursos foram oferecidos; na região nordeste, o número na oferta de cursos aumentou mais 640; no sul a oferta foi ainda maior, chegando a 776 novos cursos; a região sudeste, que historicamente concentra o maior número de instituições de ensino superior, aumentou para mais 1.417 a oferta de novos cursos de graduação, e a região centro-oeste ofertou mais 311 novos cursos. Se somados, os cursos oferecidos em 1999 chegam a 8.878, o que representa um aumento de 37,35% na oferta de cursos em relação a 1994, que era de 5.562 cursos. Todos oferecidos pela iniciativa privada. Destaca-se que 1995 foi o ano do primeiro mandato de FHC, que foi reeleito e governou até 2002.

Os números apresentados sustentam a premissa de que o Estado passou a se desobrigar da sua função de manter o ensino superior público, como já levantado nesse texto. Neves (2002) explica que o governo buscou parceiros para executar sua política educacional “ora consubstanciados em empresas de prestação de serviços educacionais, ora em organizações sociais, representadas, na maior parte, pelas escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas” (NEVES, 2002, p. 28-29).

É pertinente frisar que essas políticas foram realizadas sob a custódia do BM e impactaram as universidades públicas no que tange aos cortes de verbas, achatamento salarial dos docentes e redução de investimentos em pesquisa. (LEHER, 2003). Dourado (2003, p. 20) registra que as universidades públicas tiveram que se ajustar “a uma perspectiva gerencialista, produtivista e mercantilizadora”. Nesse modelo empresarial, a universidade recebeu autonomia para buscar parcerias com empresas privadas no sentido de captar recursos para complementar suas verbas. Ao abordar a questão da autonomia das universidades públicas, Chauí (1999) apresenta a seguinte reflexão:

[...] autonomia possuía sentido sócio-político e era vista como a marca própria de uma instituição social que possuía na sociedade seu princípio de ação e de regulação. Ao ser, porém, transformada numa organização administrada, a universidade pública perde a idéia e a prática da autonomia, pois esta, agora, se reduz à gestão de receitas e despesas, de acordo com o contrato de gestão pelo qual o Estado estabelece metas e indicadores de desempenho, que determinam a renovação ou não renovação do contrato. A autonomia significa, portanto, gerenciamento empresarial da instituição e prevê que, para cumprir as metas e alcançar os indicadores impostos pelo contrato de gestão, a universidade tem “autonomia” para “captar recursos” de outras fontes, fazendo parcerias com empresas privadas (CHAUI, 1999, p. 216).

Numa perspectiva empresarial, Lima (2002, p. 50) afirma que os organismos internacionais defendem “o financiamento da educação superior a partir da concepção de que o Estado e a sociedade civil devem se responsabilizar, conjuntamente pela sua efetivação”. Visto assim, o discurso da democratização do ensino parece caminhar para a flexibilização e diversificação, deixando para trás os ideais que moveram os movimentos estudantis da década de 1960, quando lutaram pelo acesso democrático ao ensino superior público.

Outro elemento que desperta um olhar crítico na “era” FHC, e que se impõe sob análise neste estudo, é o sistema de avaliação. Dias Sobrinho (2003, p. 98), discute esse tema e afirma que o sistema de avaliação “tem função central nas reformas do Estado, da sociedade e da educação superior”. Dourado (2003) apresenta, então, sua crítica ao modelo de avaliação adotado ao afirmar que esse “deu maior importância aos produtos acadêmicos do que aos processos históricos de desenvolvimento institucional ou às áreas de produção do trabalho acadêmico” (DOURADO, 2003, p. 24).

As posições dos dois autores demonstram o quanto esses fatores intensificaram o processo de mercantilização e o acirramento da concorrência, numa clara alusão ao “mercado educacional”, e instituiu a falácia da avaliação, baseada numa lógica produtivista que a transformou num instrumento de regulação e controle. Essa afirmativa encontra justificativa nas palavras de Dias Sobrinho:

Se qualidade é representada pelos resultados objetivos, a avaliação é tomada por controle desses produtos, associado à flexibilização de formas, tempos, contratos, fontes de financiamento e outros itens relativos à noção de eficiência como noção economicista (DIAS SOBRINHO, 2003, p. 108).

Destacam-se entre os instrumentos adotados para avaliar e medir a qualidade do ensino, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o Exame Nacional de Curso (ENC), ou Provão, que foi substituído em 2004 pelo Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE). Os resultados desses exames são amplamente usados na mídia pelas instituições que obtiveram “bom desempenho” com o intuito de “captar novos clientes”, ou manter os já existentes. É assim que Dourado *et al.* mensura a questão da avaliação no modelo adotado:

A avaliação é utilizada como instrumento de regulação e controle, ao mesmo tempo em que garante a implementação efetiva da reforma da educação superior, com a aquiescência da opinião pública, que passa a ser alimentada com informações sobre a qualidade das instituições e dos cursos ofertados (DOURADO *et al.*, 2003, p. 25).

As análises do autor sugerem que cresce a preocupação em fazer com que o “consumidor” dos produtos acadêmicos conheça a qualidade da instituição e faça suas escolhas baseado nos resultados desses instrumentos, quando, na verdade, o sistema de avaliação deveria produzir informações para a tomada de decisão quanto à utilização dos recursos públicos e à condução de novas políticas educacionais. Para Dourado *et al.* necessário se faz “criar uma cultura de avaliação acadêmica” no sentido de propiciar às IES maneiras de “vincular produção acadêmica ao bem-estar coletivo”, considerando ser esta a função social da universidade (*Idem, ibidem*, p. 25).

Cabe aqui destacar que as discussões que deram origem a nova LDB 9.394/96 tiveram início ainda sob o governo de Fernando Collor de Melo, e o projeto inicial foi

assinado pelos Senadores Darcy Ribeiro (PDT-RJ), Marco Maciel (PFL-PE) e Maurício Correa (PDT-DF), sendo que FHC foi indicado naquele momento como relator. As mudanças no cenário político levaram este projeto a sucessivas versões até ser aprovado em fevereiro de 1996, curiosamente no governo de FHC. Segundo Saviani (2008, p. 161) o projeto foi aprovado de acordo com “as linhas da política educacional do governo de Fernando Henrique Cardoso”. Foi exatamente nessa linha que as políticas de FHC se seguiram, marcando seu governo com uma expressiva transformação, expansão e reconfiguração da universidade brasileira, apoiadas na nova LDB que garantia a “flexibilização” e a “avaliação estandarizada” da educação superior. (DOURADO, 2003, p. 27).

Se por um lado a LDB 9.394/96 favoreceu a expansão do ensino superior a partir da segunda metade da década de 1990, por outro, a expansão se deu sob um aspecto deliberadamente privado, que transformou e provocou inúmeras tensões no campo universitário. Embora sob o discurso da democratização, as políticas e reformas apresentaram uma feição excludente, que se contrapõe à educação como um direito social colocando-a, assim, num espaço de competitividade. Pontua-se que essa expansão, iniciada a partir das políticas de FHC em consonância com os interesses do capital e baseada numa perspectiva mercadológica, não representa garantia de qualidade no ensino oferecido.

Não se pode afirmar que há uma ruptura dessas políticas no Governo do presidente Lula. Ao contrário, pode-se observar a continuidade do modelo de expansão das IES privadas no seu governo. Entretanto, o governo Lula preocupou-se em promover uma expansão por meio da “incorporação de setores tradicionalmente excluídos da educação superior: a população estudantil de baixa renda, proveniente das escolas públicas, no que se inclui a população negra e grupos étnicos raciais”. (GOMES, 2008, p. 30) Nesse sentido, criou políticas de cotas nas universidades públicas e instituiu o Programa Universidade para Todos (PROUNI), que viabiliza a concessão de bolsas de estudos para alunos de baixa renda que frequentaram a escola pública, em IES privadas. A promoção ao acesso inclusivo pelo PROUNI seria louvável, não fosse o modelo de financiamento adotado. O programa, ainda hoje, sofre severas críticas de estudiosos da educação no que se refere à aplicação de recursos públicos na iniciativa privada.

Observando, portanto, o período de 2000 a 2010, constata-se que a expansão privada continuou nessa década. Conforme o GRAF. 01, que registra o crescimento do número de IES no país de 2001 a 2010 e integra parte do Relatório do Senso da Educação Superior 2010 disponibilizado pelo INEP, o número de IES privadas no Brasil em 2001, final do segundo mandato do presidente FHC, era de 1.208. Em 2006, final do primeiro mandato do presidente Lula, esse número já ultrapassava 2.000 instituições. Ao findar seu segundo mandato em 2010, já havia no país 2.100 IES privadas. Em relação às públicas, observa-se que houve também um crescimento, porém em proporções mais modestas. Enquanto em 2006 o número de IES privadas cresceu 65,5% em relação a 2001, o número das IES públicas cresceu cerca de 35% no mesmo período. Se comparados os números de 2001 a 2010, observa-se que as IES públicas dobraram em número no período, chegando a um crescimento de 51,9%. Já as IES privadas, cresceram 73,8% no período analisado.

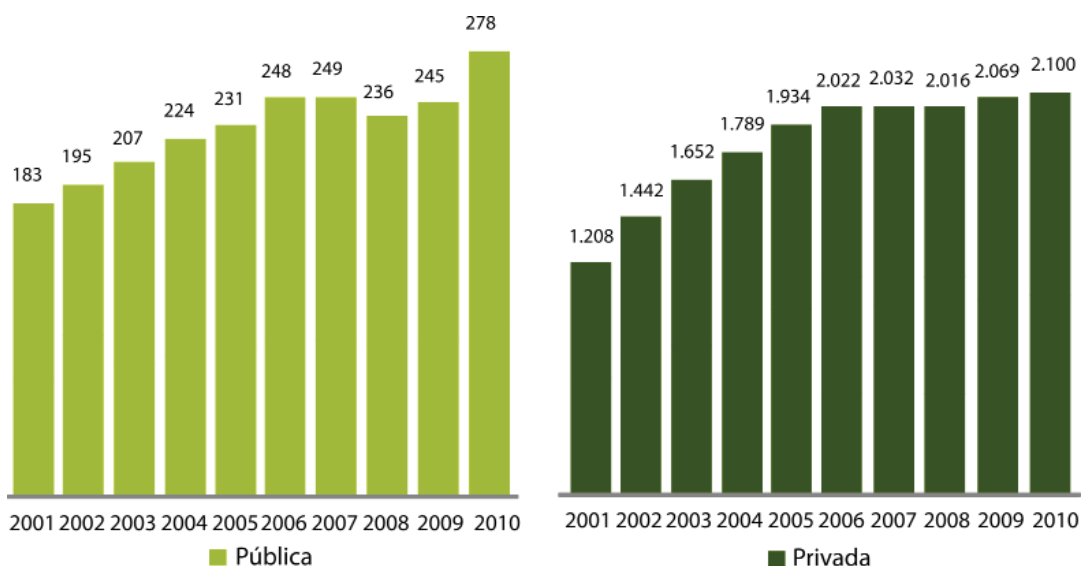


GRÁFICO 1 - Evolução no número de IES públicas e privadas no Brasil - 2001 a 2010
 Fonte: INEP/MEC Resumo Técnico Senso da Educação Superior 2010.

O relatório do Censo 2010 explicita que das 2.378 IES no País em 2010, 85,2% corresponde a Faculdades, 8% a Universidades, 5,3% aos Centros Universitários e o restante, 1,6% são Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) e ou Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs). Destaca-se em relação à categoria administrativa:

No que se refere à participação percentual das instituições por categoria administrativa, os totais apresentados mostram-se relativamente constantes durante a série histórica. Em 2010, esses totais representam: 88,3% de instituições privadas, 4,5% estaduais, 4,2% federais e 3,0% municipais (Censo da Educação Superior 2010, p. 30).

A expressiva expansão de IES privadas encontra justificativa nas diretrizes de uma política educacional que pretendia desobrigar o Estado da educação superior, para manter o foco na educação básica e profissional. É o que apresenta a análise de Neves (2002):

A especificidade da privatização da educação superior na atualidade deve ser buscada nas estratégias do Estado de privatização dos serviços públicos, que se destinam, em boa parte, a transferir recursos que até então eram destinados, prioritariamente, à reprodução da força de trabalho para aumentar a produtividade e a competitividade, em decorrência dos imperativos para a superação da crise do capitalismo monopolista (NEVES, 2002, p. 27-28).

O parecer do relatório do Censo da Educação Superior de 2010, com relação ao número de matrículas desse ano, sugere que as ações do governo para o ensino superior no País apresentam-se em consonância com o projeto neoliberal, como descrito no referido relatório:

O Brasil atinge, em 2010, o total de 6.379.299 matrículas em cursos de graduação, mais que o dobro das registradas em 2001. Essa expansão se dá, notadamente, pela via privada, concomitantemente a um crescimento expressivo do setor público por meio das categorias federal e estadual. Ao longo do período, esse atendimento avançou no sentido de diminuir as disparidades entre as regiões geográficas (Censo da Educação Superior 2010, p. 54).

O censo da educação 2010 ainda apresenta de forma estratificada, o percentual de matrículas na graduação por categoria administrativa e lembra que “A concentração das matrículas em um número reduzido de instituições consiste em uma importante característica das IES no Brasil” (Censo 2010, p. 32). Dessa forma, as universidades ainda concentram a maioria das matrículas com um percentual equivalente a 54,3% do total. Em segundo lugar encontram-se as faculdades com 31,2%. Os centros universitários retêm 13,1% das matrículas e o restante, 1,4% corresponde às matrículas nos IFs e CEFETs.

Se por um lado as matrículas se concentram, em sua maioria, nas universidades, por outro, prevalece no País um número bem mais expressivo de faculdades, caracterizando o perfil do ensino superior no Brasil, com prevalência de IES de pequeno porte. Vale lembrar que o Plano Nacional de Educação 2001-2010 previa em suas metas essa diversificação do sistema superior de ensino, conforme ratifica o relatório do Censo 2010. Pode-se inferir, portanto, que a expansão privada encontra justificativa a partir dessa prerrogativa, que sugere um diálogo com as políticas neoliberais para a educação superior nos países periféricos.

Se for considerado o número de entrantes ou matriculados nas modalidades EaD e presencial em todo o País, em 2010, pode-se constatar que a modalidade EaD vem se destacando, principalmente nos graus tecnológico e licenciatura, como mostra o gráfico a seguir. Enquanto na modalidade presencial os tecnológicos representam 10% das matrículas, na modalidade EaD esse percentual chega a 25%. A licenciatura nessa modalidade cresce para 46%. Numa análise geral, pelo percentual de matriculados, pode-se inferir que o acesso aos graus tecnológico e licenciatura vêm prevalecendo na modalidade EaD. Embora a maioria dos cursos seja ofertada por IES privada, essa ampliação pode ser reflexo, principalmente, da diversificação do sistema de ensino superior, incluída no Plano Nacional de Educação (PNE) 2001- 2000.

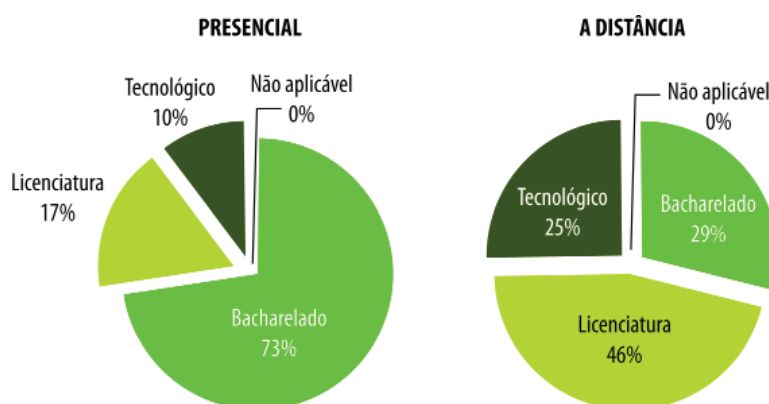


GRÁFICO 2 - Distribuição do Número de Matrículas de Graduação por Grau Acadêmico e Modalidade de Ensino – Brasil – 2010

Fonte: MEC/Inep - Nota: A categoria “Não Aplicável” corresponde à Área Básica de Curso.

Destaca-se nota referida no relatório do senso da educação superior 2010 com relação à modalidade EaD:

No que se refere à modalidade de ensino, a educação a distância observa significativa expansão no período de 2005 a 2009, com ligeira desaceleração em 2010, quando alcança o percentual de 14,6% das matrículas. Em relação ao grau acadêmico, deve-se destacar o aumento na proporção de matrículas nos CST, que passaram de 2,3% para 12,3% no período em questão.

Os cursos superiores tecnológicos vêm se apresentando, portanto, como uma alternativa àqueles que buscam uma formação superior rápida, em nível de graduação, o que permite a continuidade dos estudos. Além disso, a oferta na modalidade EaD promove o acesso ao ensino superior àqueles que se encontram distantes dos grandes centros. A essa afirmativa se junta a observação direta no Sistema e-MEC de uma característica comum das IES que oferecem a modalidade EaD. A grande maioria das faculdades ou universidades que oferecem essa modalidade de ensino enquadram-se na categoria administrativa “privada com fins lucrativos” e encontram-se espalhadas por todo o território nacional, através de polos educacionais nos mais diversos municípios, enquanto suas sedes administrativas permanecem na cidade de origem.

Das exposições feitas até aqui, pode-se inferir que o ensino superior brasileiro, a partir da década de 1990 seguiu a linha privatista ampliando seu acesso sem, entretanto garantir a democratização, bandeira empunhada pelos jovens da década de 1960. A expansão privada continuou nos anos 2000, apesar das políticas assinaladas como de cunho social criadas no governo do presidente Lula para ampliar o acesso como, por exemplo, o PROUNI, o FIES, o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), além do Sistema de Seleção Unificada –SISU, que permite a entrada de alunos na universidade pública mediante realização das provas do ENEM. As IES privadas representam uma oportunidade de se chegar ao ensino superior, porém, o aspecto financeiro ainda é um fator excludente e o modelo de financiamento gerador de controvérsias para os estudiosos da educação superior no País.

Infere-se ainda que, apesar disso, as IES privadas têm proporcionado a qualificação de inúmeros jovens que se encontram nas regiões mais distantes dos grandes centros, como é o caso de Montes Claros, no Norte de Minas Gerais. O município, como será exposto adiante, registrou um atraso histórico em relação ao restante do Estado, no que se refere ao

ensino superior, que começou a ser corrigido a partir da década de 1990. Até o final da década de 1980 existia apenas uma IES pública na região, com oferta de pouco mais de uma dezena de cursos de graduação. Somente a partir de 1998 começaram a surgir outras IES para oferta de cursos diferentes dos já oferecidos pela Universidade Estadual de Montes Claros.

É sobre essa expansão do ensino superior em Montes Claros, no Norte de Minas Gerais, que o terceiro capítulo a seguir se apresenta. Nele, observar-se-á o crescimento no número de IES autorizadas para oferta de cursos de graduação no município e suas categorias administrativas. Será possível analisar, ainda, a oferta da modalidade EaD no município para compreender se esta acompanha a lógica de expansão das IES privadas. O detalhamento dos números dessa modalidade, bem como dos cursos presenciais e outras informações correlatas serão oportunamente apresentadas permitindo construir um perfil do ensino superior nesta cidade.

CAPÍTULO III - MONTES CLAROS E O PROCESSO DE EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR

O terceiro capítulo deste trabalho é dedicado à análise da expansão do ensino superior em Montes Claros a partir dos anos 1990. Busca-se elucidar os pontos de convergência com a expansão do ensino superior ocorrida no país, nesse mesmo período, dada a transformação por que passou a educação superior com a implementação de políticas neoliberais a partir dessa década.

A primeira parte deste capítulo fará uma abordagem dos aspectos que caracterizam a cidade de Montes Claros como “polo sócioeconômico regional, capaz de influir na orientação e expansão do processo de desenvolvimento das regiões Norte de Minas e parte do Vale do Jequitinhonha”, como afirma o relatório de potencialidades de Montes Claros, produzido pela Associação Comercial e Industrial (ACI) em 2008 (ACI: 2008, p. 13). De acordo com dados desse relatório, Montes Claros vem se consolidando como um Polo Educacional. Os números que ratificam essa afirmação foram levantados através de pesquisa direta nos documentos produzidos pelo MEC e IBGE, entre outros, e elucidados nesse estudo, a fim de compreender as razões que motivaram essa caracterização.

Neste sentido, considerou-se pertinente apresentar de antemão o contexto histórico da educação superior nessa cidade e, mais adiante, desenvolver uma análise da expansão das IES a partir da década de 1990, através de quadros comparativos de evolução dessa expansão, matrículas e crescimento na oferta de cursos. Além disso, foram detalhados dados quantitativos sobre as IES ativas, autorizadas pelo MEC para oferta de cursos superiores em Montes Claros, suas categorias administrativas, organização acadêmica e modalidades de ensino presencial e Educação a distância (EaD), a fim de subsidiar as informações necessárias para se traçar o perfil atual do ensino superior desse município.

A contextualização do ensino superior no município, seguida da apresentação do referido perfil permitiram observar como Montes Claros reagiu às políticas educacionais dos últimos anos e como essas políticas favoreceram o crescimento da oferta de cursos de graduação nessa cidade, a partir da década de 1990. A análise permitiu, ainda, traçar o perfil atual do ensino superior nesse município subsidiando a bibliografia científica sobre esse nível do ensino. O objetivo final cumpre-se ao observar pela análise aqui realizada, se essa representação local, a cidade de Montes Claros, caracterizada como polo

socioeconômico regional pela ACI, reflete a partir de 1990 uma realidade nacional de expansão do ensino superior no país, hipótese levantada a priori como objeto deste estudo.

3.1 Ensino Superior: o contexto histórico do município de Montes Claros, no Norte de Minas Gerais

Montes Claros, considerada por muitos estudiosos como uma cidade de porte médio, localiza-se a 451 km da capital mineira. Embora esta classificação seja objeto de discussão entre pesquisadores, sua importância econômica e social para o Norte de Minas Gerais e em relação ao país é indiscutível. Os estudos de FRANÇA *et al.* (2009) tecem longos pareceres sobre as cidades de porte médio, incluindo renomados autores que discutem essa classificação. O fato é que se pode inferir de suas pesquisas que

Montes Claros assumiu uma posição importante na hierarquia urbana brasileira e mineira, com consequências no alcance regional, quer como cidade média, capital ou pólo regional. Isto reforça seu intenso dinamismo, derivado de fortes transformações econômicas, sociais e políticas por ela vivenciadas, notadamente, a partir da década de 1970. Com isso, Montes Claros, atualmente, exerce forte centralidade no sistema urbano regional, no qual se insere, provocando impactos no desenvolvimento econômico regional (FRANÇA *et al.*, 2009, p. 60).

O Relatório de Potencialidades de Montes Claros, produzido e divulgado pela Associação Comercial e Industrial (ACI) em 2008 (ACI: 2008, p. 13), caracteriza a cidade de Montes Claros como “pólo sócioeconômico regional, capaz de influir na orientação e expansão do processo de desenvolvimento das regiões Norte de Minas e parte do Vale do Jequitinhonha”.

De acordo com dados desse relatório, Montes Claros vem se consolidando como um Polo Educacional, e em 2008 já contava com uma universidade federal, uma estadual e sete faculdades particulares, sendo oferecidas 40 especialidades de graduação, diversos cursos de pós-graduação em nível de especialização e mestrado.

Outras Instituições de Ensino Superior (IES) e cursos foram implementados desde a divulgação desse relatório. De acordo com dados do Sistema e-Mec existem, atualmente, 33 instituições de Ensino Superior autorizadas para oferta de cursos de graduação em Montes Claros, entre Universidades, Centros Universitários, Instituto e Faculdades Privadas de ensino presencial e a distância (EaD). Estratificando, são 02 centros

universitários, 19 faculdades, 01 instituto (IFNMG), 11 universidades, dentre elas duas públicas, quais sejam, a UFMG e a UNIMONTES. Dessas IES, 18 possuem sede administrativa no município.

Mas não foi sempre assim. Por isso, antes de apresentar as análises dessa expansão, faz-se necessário contextualizar o ensino superior neste município, desde a sua institucionalização, em 1962, quando da chegada da FUNM - Fundação Universidade Norte-Mineira, primeira IES dessa região, implantada num momento de necessário desenvolvimento e modernização regional. Essa necessidade era ratificada por um quadro de alto índice de analfabetismo, pouca ou quase nenhuma infra-estrutura, ausência de indústrias e, principalmente, pela falta de professores qualificados para atuarem no ensino secundário do município (OLIVEIRA, 2000; ROTA JÚNIOR, 2010).

A base da economia local era, por tradição, agropecuária, atividade rentável que proporcionava poder político aos fazendeiros no município e garantia a predominância dos mesmos na Câmara Municipal, denotando o perfil da classe dominante. Baseado nos dados do Censo do IBGE de 1960, Pereira (2008, p. 96-97) afirma que “Em 1957 a maioria da população de Montes Claros vivia na zona rural e mais de 66% da sua população economicamente ativa trabalhava no setor agropecuário”. Entretanto, com um atraso de pelo menos uma década em relação ao momento desenvolvimentista que vivia o País, Montes Claros começou a passar por transformações que indicavam o início da industrialização e a urbanização do município (PEREIRA, 2008).

Em meados da década de 1960 o município foi incluído na área de atuação da Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste – SUDENE, o que permitiu o investimento em infra-estrutura e a instalação do Distrito Industrial no município, em 1980, favorecendo a instalação das indústrias que iriam sustentar a economia pelos próximos anos. De acordo com França (2009, p. 61): “A partir dos anos 1970, o fator que interferiu de forma mais expressiva no crescimento da cidade de Montes Claros foi a intervenção do Estado, através da industrialização viabilizada pelos incentivos da SUDENE.”

Montes Claros, então projetada num contexto de centralidade nacional, que lhe atribuía a importância de cidade polo para o desenvolvimento do Norte de Minas Gerais e, em vias de processo de industrialização, seguramente passou a demandar por novos níveis de escolaridade. Porém, o discurso desenvolvimentista dos anos 1960 estava atrelado ao

crescimento econômico, com vistas à reprodução do capital, deixando as questões sociais para segundo plano. Nesse sentido, a educação superior no Norte de Minas não estava, naquele período, entre os objetivos das políticas estatais para o desenvolvimento da região, o que denota a falta de força política e o atraso da elite dominante. Sobremaneira, vale considerar que, embora impregnada desse discurso desenvolvimentista, a expansão do sistema escolar, que estaria por vir, beneficiaria a população da região, dado ao expressivo êxodo rural que o município assistiu quando da industrialização e sua relação com o nível de escolarização dos migrantes (ROTA JUNIOR, 2010; PEREIRA, 2008).

Havia, portanto, a necessidade pungente de ampliar o acesso ao ensino básico, médio e profissionalizante, no sentido de preparar a mão de obra necessária ao aprimoramento da força produtiva. Para Rota Júnior (2010, p. 66) “um dos pontos principais de ligação entre a implantação do ensino superior na região parece ter sido a necessidade da expansão do sistema público de ensino, em especial de nível secundário”. Tal afirmativa encontra respaldo nos documentos históricos pesquisados por esse autor, que revela que embora a tradição agropecuária da região fosse o argumento inicial para a instalação de uma unidade de ensino superior no município, “os primeiros cursos implantados, no início do ano de 1962, foram: Pedagogia, Letras, História e Geografia, em virtude da necessidade da expansão do ensino secundário” (*idem, ibidem*). Esses cursos viriam atender à demanda pela formação de professores para o nível secundário.¹⁷

Dessa forma, as primeiras articulações para a implantação de uma unidade de ensino superior no município se deram, ainda de acordo com os estudos de Rota Júnior (2010, p. 77), pela iniciativa de um grupo de professoras montesclarenses que se formaram na Universidade de Minas Gerais. De acordo com os estudos desse autor, “O maior intuito destas professoras era a formação de uma Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, em um direcionamento explícito à formação de professores necessária à ampliação do ensino público regional, principalmente de nível secundário”.

¹⁷ Ressalta-se que em 1975, através do Colégio Agrícola, foi oferecido na cidade um curso superior de curta duração com formação na área agropecuária, como relata o histórico do Núcleo de Ciências Agrárias – NCA da UFMG: “Para a implantação de cursos superiores de curta duração em Bovinocultura e Administração Rural (1975 a 1981), foi instituído o Núcleo de Tecnologia em Ciências Agrárias, através da Portaria nº 768 de 18 de setembro de 1975.” Fonte: Núcleo de Ciências Agrárias – NCA. Disponível em: <http://www.ica.ufmg.br/ica/index.php?option=com_content&view=article&id=68&Itemid=73>. Acesso em nov. 2013.

Em 24 de maio de 1962, a Lei 2.615/62 criou a Universidade Norte de Minas (FUNM), que depois teve o nome alterado para Fundação Universidade Norte Mineira. Em 1974 a Lei 6.361/74 dá nova denominação à FUNM que passou a ser chamada de Fundação Norte Mineira de Ensino Superior. Em 1963 foi criada a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FAFIL) e, em 1964 a Faculdade de Direito (FADIR). Em 1967 a cidade foi contemplada com a Faculdade de Medicina do Norte de Minas (FAMED) e nos anos de 1972 e 1986 foram criadas mais duas faculdades, a saber: a Faculdade de Administração e Ciências Econômicas (FADEC), que um ano depois ofereceria também o curso de Ciências Contábeis e por fim, a Faculdade de Educação Artística do Norte de Minas (FACEART), todas incorporadas à FUNM (ROTA JÚNIOR, 2010; UNIMONTES, 2013).

Nota-se que por duas décadas – de 1962 a 1986 – os esforços seguiram na direção da criação, neste município que ora representa a região do Norte de Minas, de somente 13 cursos de nível superior em suas respectivas faculdades mantidas pela FUNM¹⁸, mas com recursos advindos em sua maioria das mensalidades pagas pelos discentes. De acordo com o histórico da instituição, os cursos oferecidos eram: Geografia, História, Letras, Pedagogia, Matemática, Ciências Sociais, Filosofia, Direito, Medicina, Administração, Ciências Econômicas, Ciências Contábeis e Educação Artística (UNIMONTES, 2013).

Observa-se o atraso por que passou o ensino superior no Norte de Minas, pois enquanto os movimentos de luta pela reforma universitária de 1968 eclodiam pelo país, nesta região, a luta se travava ainda pela criação de cursos superiores. Sabe-se que em 1960 a Universidade de Juiz de Fora e a Faculdade de Odontologia de Diamantina, criadas desde 1953, já haviam passado pelo processo de federalização.

Esse breve apanhado histórico se fez necessário, no sentido de elucidar a compreensão da implantação do ensino superior nessa região, no período, e seu relativo atraso se comparado a outras cidades do Estado de Minas Gerais. A expansão ocorrida a partir de 1990 será discutida logo adiante ainda neste capítulo.

Retomando a década de 1980, os incentivos da Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste (SUDENE) proporcionaram a instalação de grandes indústrias na cidade de Montes Claros, o que acelerou seu processo de urbanização. A base

¹⁸ A FAFIL foi mantida pela Fundação Educacional Luiz de Paula - FELP até 1966. Fonte: www.unimontes.br

da economia local era, então, movimentada agora por essas indústrias. O ensino superior se restringia, ainda, à FUNM que em 1989 viria a se tornar Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES)¹⁹. Com a crise que atingiu a SUDENE, no final dos anos 1980, muitas dessas organizações fecharam suas unidades no município e, segundo FRANÇA (2009, p. 53), a “alternativa foi buscar outros caminhos para ocupar a mão de obra, utilizar a estrutura urbana existente e atrair investimentos para a cidade. Nessa concepção, o setor de serviços tornou-se o principal componente do PIB municipal, já no final da mesma década.” Para a autora, foi então que o segmento de educação, principalmente de nível superior, encontrou oportunidade para se expandir. Ele viria a ser um importante impulsionador da economia local, influenciando o consumo e o crescimento de empresas ligadas indiretamente ao setor educacional (FRANÇA, 2009). Como exemplo, pode-se citar os serviços de fotocópia, as papelarias, as livrarias, serviços de transporte particular escolares e, até mesmo, o mercado imobiliário.

Sobre essa expansão, que teve início em 1990, a partir da implementação de políticas neoliberais para a educação em todo o País, é que se direcionam por ora os argumentos deste estudo, no sentido de buscar compreender esse fenômeno no contexto da região do Norte de Minas Gerais.

3.2 Expansão do Ensino Superior ocorrida a partir dos anos de 1990 e o município de Montes Claros, MG

A expansão do ensino superior ocorrida no Brasil a partir da década de 1990, quando das políticas neoliberais implementadas no governo de FHC que promoveram o crescimento do número de IES privadas em todo o país, parece não ter ocorrido no

¹⁹ O histórico completo sobre a UNIMONTES desde sua criação em 1962 está disponível em seu site oficial. Destaca-se, entretanto para fins deste estudo: “Através da Constituição Estadual de 1989, a FUNM foi transformada na Universidade Estadual de Montes Claros, instituída através do Decreto Estadual nº 30.971, de 09/03/1990. A efetiva integração da UNIMONTES como ente público (autarquia) ocorreu, no entanto, a partir de 01/08/1990, quando os servidores da extinta FUNM passaram a ser incorporados ao quadro pessoal do Estado. O primeiro estatuto da Universidade foi aprovado através do Decreto Estadual nº 31.840, de 24/09/1990. [...] A Lei Estadual nº 11.517, de 13 de julho de 1994, reorganizou a Instituição do ponto de vista administrativo-funcional, sendo extintas as faculdades e criados os Centros de Ensino: Centro de Ciências Humanas (CCH), Centro de Ciências Biológicas e da Saúde (CCBS), Centro de Ciências Sociais Aplicadas (CCSA) e Centro do Ensino Médio e Fundamental (CEMF), depois, substituído pelo Centro de Educação Profissional e Tecnológica (CEPT). [...] O Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas - CCET - foi criado através da Lei nº 11.660, de 02/12/1994.” Fonte: UNIMONTES. Disponível em: <www.unimontes.br>. Acesso em: 09 nov. 2013.

município de Montes Claros, nesse período. Observa-se através do GRAF. 3 a seguir, que o município permaneceu durante quase toda essa década, com oferta de cursos superiores somente por meio da UNIMONTES:

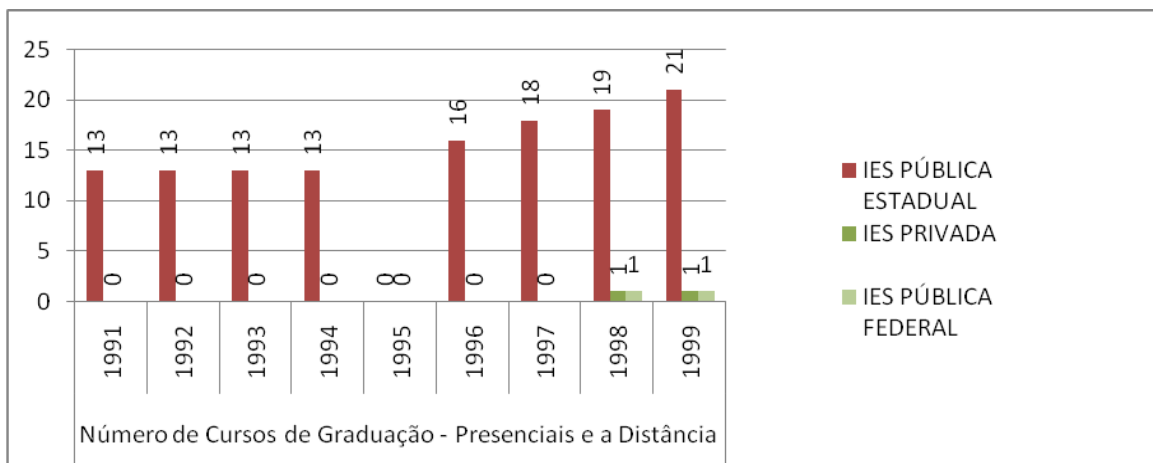


GRÁFICO 3 - Número de Cursos nas modalidades Presencial e EaD em Montes Claros, de 1991 a 1999
Fonte: Pesquisa direta a partir de dados do INEP.

Os dados do INEP, representados no gráfico acima, comprovam que no período de 1991 a 1998, havia oferta de cursos superiores somente na UNIMONTES, universidade pública estadual do município. A oferta de curso de graduação por IES pública federal em 1998 e 1999 refere-se ao Curso de Agronomia do Núcleo de Ciências Agrárias – NCA unidade especial vinculada à reitoria da UFMG. O curso foi aprovado para oferta em 1998, mas iniciou suas atividades em 1999. O curso oferecido pela IES privada refere-se à graduação em Comunicação Social habilitação Jornalismo, oferecido pela FUNORTE²⁰.

Causa estranheza não haver oferta de cursos no ano de 1995, embora os números tenham sido coletados diretamente dos dados enviados pelo Serviço de Informação ao Cidadão do INEP e do Centro de Informação e Biblioteca em Educação (CIBEC), em resposta ao protocolo nº 23480024172201341. Os cursos ofertados pela UNIMONTES até o ano de 1998 eram, além dos já existentes: Sistemas de Informação, Educação Física e

²⁰ “em 23 de dezembro de 1997 foi publicada no Diário Oficial da União a autorização, pela portaria nº2240 de 19 de dezembro de 1997, do Ministério da Educação e do Desporto, para a realização do curso de Comunicação Social - habilitação Jornalismo, ministrado pelo Centro Regional de Estudos em Ciências Humanas - CRECIH, tendo como instituição mantenedora a Associação Educacional do Noroeste, Norte, Nordeste de Minas – ASSENE”, atual FUNORTE. Disponível em: <http://www.funorte.com.br/instituicao.html> Acesso: dez de 2013

Enfermagem, Biologia, Bacharelado em Matemática, Odontologia, Licenciatura em Espanhol, Inglês e Português, esses três últimos em função da reformulação do curso de Letras.

A partir de 1998 registra-se a entrada de IES privada, como pode ser comprovado no GRAF. 4. Nele observa-se a ausência de IES pública federal. Ora, se no GRAF. 3 foi registrado a oferta de um curso de graduação no ano de 1998 por uma IES pública federal, por que o GRAF. 4 não registra a presença dessa instituição no mesmo ano? Apesar desse fato, cabe uma explicação observada durante o levantamento dos dados.

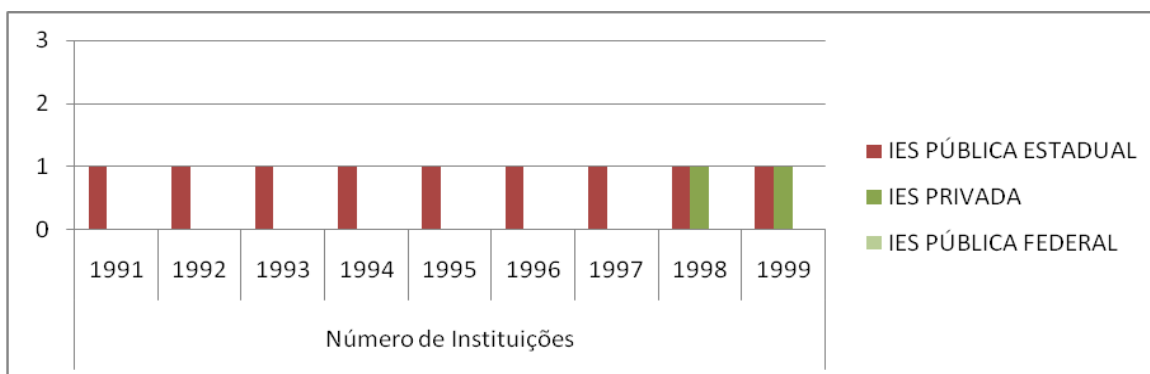


GRÁFICO 4 - Evolução do Número de Instituições de Educação Superior Públicas e Privadas – Montes Claros 1991-1999

Fonte: MEC/Inep. Pesquisa direta a partir de dados do INEP.

Apesar da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) estar presente no município com o Instituto de Ciências Agrárias (ICA), sua sede administrativa encontra-se na Capital do Estado de MG, Belo Horizonte, no Bairro Pampulha. Por esse motivo, não entra na análise desse gráfico enquadrando-se no grupo das 33 IES autorizadas para oferta de cursos em Montes Claros, nas modalidades presencial e EaD, mas não no grupo das 18 IES que possuem sede administrativa no município, como já referido. Assim, como existem 33 IES autorizadas para oferta de cursos em Montes Claros, os dados do INEP computam os cursos de graduação oferecidos no município, ainda que a IES ofertante possua sede administrativa em outra cidade. Quando a análise se volta para o número de IES de Montes Claros, os dados do INEP se limitam às instituições com sede administrativa no município.

Ainda assim, considera-se oportuno apresentar um breve histórico da presença da UFMG no município, dada a sua relevância no contexto educacional de Montes Claros. Em 1968, o Colégio Agrícola Antônio Versiani Athayde foi incorporado à UFMG, que passou

a manter uma unidade especial em Montes Claros para oferta de cursos técnicos. Mais tarde, em 1975, através do Núcleo de Tecnologia em Ciências Agrárias foram oferecidos dois cursos de formação superior de curta duração: Bovinocultura e Administração Rural, ofertados até 1981. Em 1987 o Núcleo de Tecnologia em Ciências Agrárias é reconhecido como unidade especial da UFMG e passa a ser denominado de Núcleo de Ciências Agrárias (NCA). Em 1998, o NCA tem o curso de Agronomia aprovado para oferta a partir de 1999. Em 2005, o NCA inicia a oferta do curso de graduação em Zootecnia. Em 2008, o NCA deixa de ser uma unidade especial da UFMG e passa a ser uma unidade acadêmica, denominada agora de Instituto de Ciências Agrárias (ICA). A partir de 2009 os cursos presenciais de Administração, Engenharia Agrícola e Ambiental, Engenharia de Alimentos e Engenharia Florestal passam a ser ofertados, além de mais seis cursos na modalidade EaD. Registra-se que esses cursos foram criados a partir do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), do governo Lula. (ICA: 2013) Infere-se que, o referido programa, tendo alcançado o município, contribuiu para a expansão da universidade pública também nessa região, que antes ofertava cursos de graduação quase que exclusivamente pela UNIMONTES.

A partir de 1998, como registrado no GRAF. 4 constata-se chegada da primeira IES privada da região e dá-se início ao processo de expansão dessas no município. Pelo GRAF. 5, observa-se que em 2001 já eram 04, em 2002 o número subiu para 11 IES privadas e em 2003, eram 13. Em 2004, o número cai para 12, mas continua a crescer nos anos seguintes com algumas variações, chegando a 16 IES privadas em 2011.

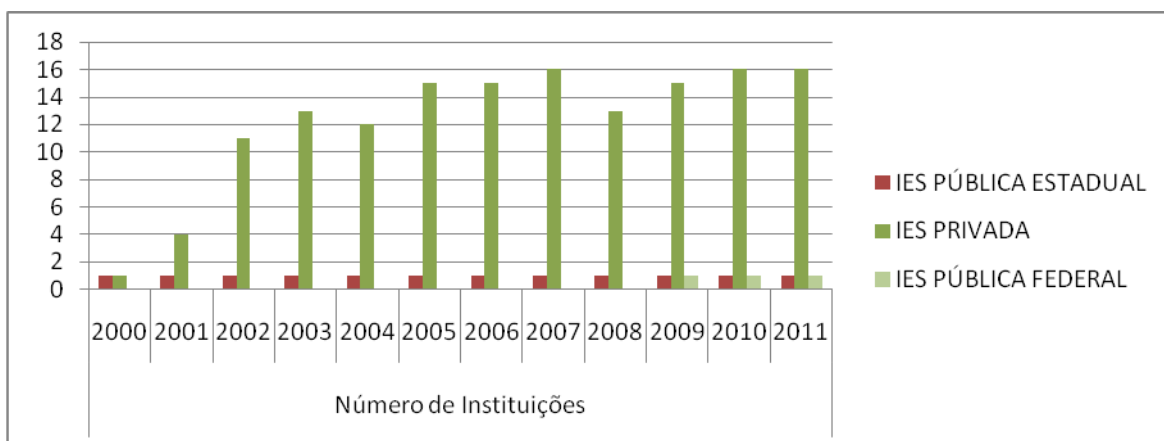


GRÁFICO 5 - Evolução do Número de Instituições de Educação Superior Públicas e Privadas – Montes Claros 2000-2011

Fonte: MEC/Inep

É pertinente esclarecer que a IES pública federal que aparece no GRAF. 5 a partir de 2009, refere-se ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais (IFNMG), criado em 2008, cuja reitoria possui sede em Montes Claros. O IFNMG integra as iniciativas contempladas no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

Voltando ao período de 1990 a 1999, buscou-se observar as matrículas nos cursos de graduação, nas modalidades presenciais e EaD, no sentido de compreender melhor a oferta desses cursos. Os dados analisados foram obtidos junto ao INEP, em resposta ao mesmo protocolo já mencionado neste texto. Portanto, ratifica-se a justificativa da ausência de registros no ano de 1995²¹. Os dados foram transferidos para o GRAF. 6, abaixo:

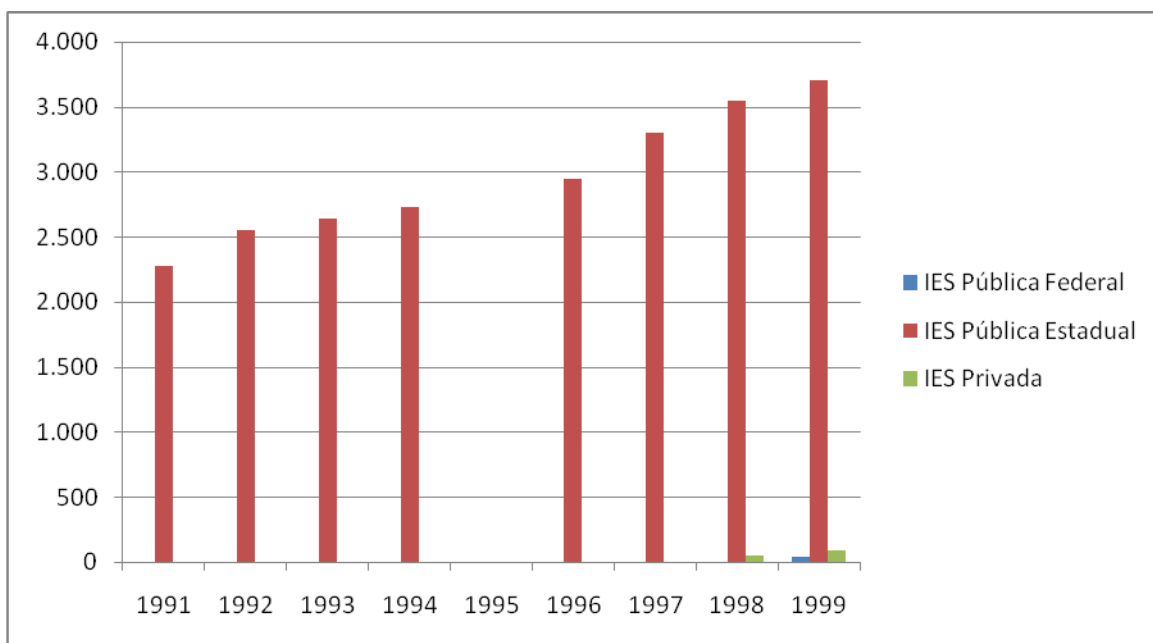


GRÁFICO 6 – Matrículas nos cursos de Graduação – Presenciais e a Distância em Montes Claros de 1991 a 1999

Fonte: MEC/Inep

Pelo gráfico é possível observar no período analisado a predominância de matrículas na UNIMONTES - universidade pública estadual- e o crescimento gradual de matrículas a cada ano. Em 1991 havia 2.273 matrículas nessa IES. Em 1999 esse número se elevou para 3.706. Em 1998, observa-se a o número de 54 matrículas em uma IES privada e em 1999

²¹ Um pedido de esclarecimento sobre a ausência de dados no ano de 1995 foi realizado sob o protocolo de número 12516100 em 07/06/2013, entretanto recebeu-se retorno constando o mesmo relatório com ausência de dados no ano de 1995. Entende-se que a falta dessa informação não compromete a análise pretendida.

esse número se eleva para 85. Nesse mesmo ano, que coincide com o início das atividades do curso de Agronomia do NCA, registra-se no GRAF. 6 o total de 40 matrículas em IES pública federal.

Os anos que se seguiram, a partir de 2000, podem ser analisados através do GRAF. 7, que registra as matrículas nos cursos de graduação presenciais e EaD em Montes Claros a partir de 2000 até 2011:

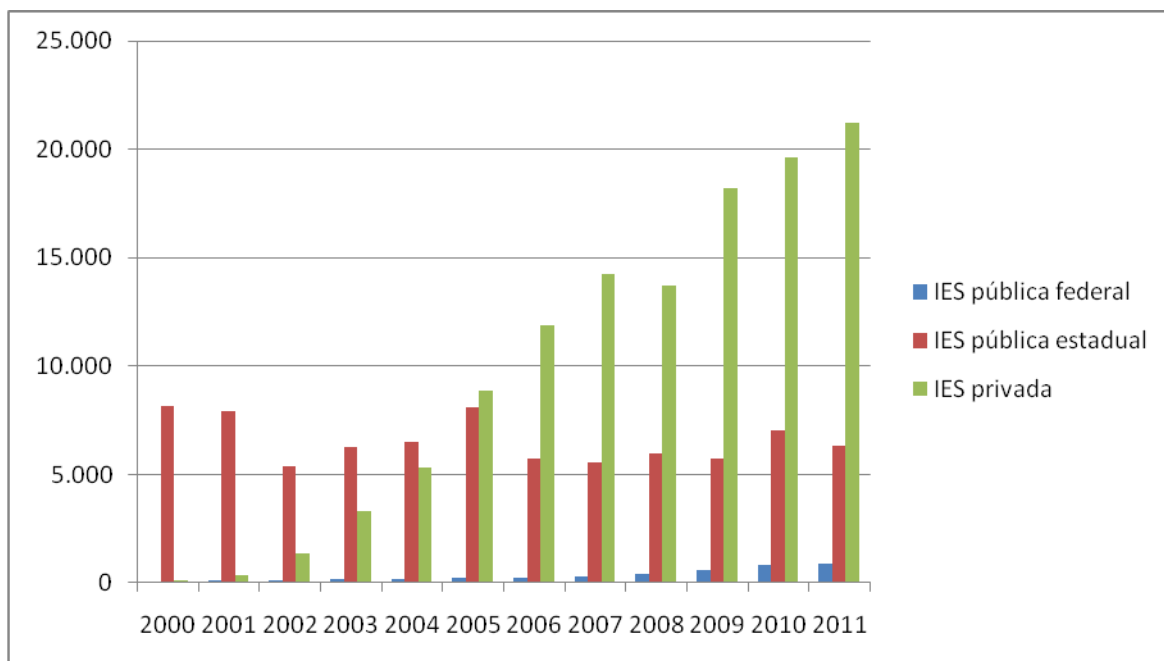


GRÁFICO 7 - Matrículas nos cursos de Graduação Presenciais e a Distância em Montes Claros de 2000 a 2011.

Fonte: MEC/INEP

As matrículas em IES pública federal iniciam-se em 77 no ano 2000, crescem para 220 em 2005 e fecham 2011 com 907. Recordar-se que a partir de 2009 o ICA passou a oferecer novos cursos de graduação graças ao REUNI, que foi instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007.

As matrículas em IES pública estadual iniciam o ano de 2000 com o registro de 8.159, permanece estável em 2005 com 8.121 matrículas e registra um decréscimo nos próximos anos chegando a 6.301 matrículas em 2011. Teria a UNIMONTES encolhido o número de entrantes em função da oferta de novos cursos em outras IES, pública e ou privadas? Os cursos dessa instituição permaneceram os mesmos até 2003 quando iniciaram as atividades do Curso de Serviço Social e em 2007 o curso de Ciências da Religião. Nesse

mesmo ano a UNIMONTES passou a ofertar cursos na modalidade EaD, pelo sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), através de convênio com o MEC. Em 2011 somente mais um curso presencial foi implantado no município: o Curso de Engenharia de Sistemas. Embora a expansão da UNIMONTES não tenha sido expressiva no município de Montes Claros no período do REUNI como foi no ICA-UFMG, é importante ressaltar que essa universidade estadual veio ao longo da primeira década de 2000 ampliando os *campi* e a oferta de cursos em cidades do Norte de Minas como Almenara, Salinas, Brasília de Minas, São Francisco e, no Noroeste de Minas, Paracatu.

As matrículas nas IES privadas se destacam pelo crescimento acelerado a partir de 2000. Nesse ano não chegavam a 120. Em 2005 já somavam 8.856 e em 2011 elevou-se em 239,8%, chegando a 21.237 matrículas. Não se pode deixar de ressaltar, entretanto, a oferta expressiva de cursos de graduação na modalidade EaD, o que pode representar grande parcela dessas matrículas, como vem ocorrendo em nível nacional, apesar de não estarem expressos separadamente os números de matrículas nas duas modalidades. A esse argumento se junta o fato de existirem, além das 18 IES com sede administrativa no município, mais 15 IES com reitoria vinculada a outro município, dentre as quais, 14 oferecem cursos somente na modalidade EaD. Essas características das IES de Montes Claros, serão melhor detalhadas adiante, quando o esforço se direciona no sentido de construir um perfil do ensino superior nesse município.

3.3 O perfil do ensino superior do Município de Montes Claros

A análise da evolução do ensino superior no município de Montes Claros entre os anos de 1990 e 2011 permitiu compor uma visão geral da expansão ocorrida, principalmente a partir do final da década de 1990. Observou-se no período anterior a esse, que o município manteve um relativo atrasado na oferta de cursos de graduação, se comparado ao restante do Estado. A lógica do capital global sugere que os municípios do porte de Montes Claros não estão à margem da expansão privatista. Nesse sentido, este estudo se dirige doravante a adentrar numa análise mais minuciosa dos números dessa expansão, buscando assim, traçar um perfil do ensino superior atual no município em questão.

De antemão, cabe conhecer quais são as IES presentes em Montes Claros. Para isso, buscou-se no Sistema e-MEC, do Ministério da Educação o levantamento dessas e de outras informações que irão alimentar as tabelas e gráficos que se seguem.

TABELA 1
Instituições de Ensino Superior (IES) autorizadas pelo MEC para oferta de cursos nas modalidades presencial e a distância (EaD) no município de Montes Claros – MG e suas respectivas siglas.

IES	SIGLA
CENTRO UNIVERSITÁRIO DE RIO PRETO	UNIRP
CENTRO UNIVERSITÁRIO INTERNACIONAL	UNINTER
FACULDADE AIEC	AIEC / FAAB
FACULDADE DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MONTES CLAROS	FACIT
FACULDADE DE CIÊNCIAS EXATAS E TECNOLÓGICAS SANTO AGOSTINHO	FACET
FACULDADE DE CIÊNCIAS GERENCIAIS E EMPREENDEDORISMO	FACIGE
FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS SANTO AGOSTINHO	FACISA
FACULDADE DE COMPUTAÇÃO DE MONTES CLAROS	FACOMP
FACULDADE DE DIREITO SANTO AGOSTINHO	FADISA
FACULDADE DE SAÚDE E DESENVOLVIMENTO HUMANO STO AGOSTINHO	FS
FACULDADE DE SAÚDE IBITURUNAFASI	FASI
FACULDADE DE TECNOLOGIA DE ENSINO SUPERIOR – CENTES	FATEC
FACULDADE DE TECNOLOGIA E CIÊNCIAS – SALVADOR	FTC
FACULDADE EDUCACIONAL DA LAPA	FAEL
FACULDADE PRESIDENTE ANTÔNIO CARLOS DE MONTES CLAROS	FUNEC
FACULDADE PRISMA	FAP
FACULDADES INTEGRADAS DO NORTE DE MINAS	FUNORTE
FACULDADES INTEGRADAS PITÁGORAS	FIP-MOC
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE	ICS
INSTITUTO FED. DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO NORTE DE MG	IFNMG
INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO IBITURUNA	ISEIB
INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO SANTO AGOSTINHO	ISA
UNIVERSIDADE ANHANGUERA	UNIDERP
UNIVERSIDADE ANHEMBI MORUMBI	UAM
UNIVERSIDADE DE FRANCA	UNIFRAN
UNIVERSIDADE DE SANTO AMARO	UNISA
UNIVERSIDADE DE UBERABA	UNIUBE
UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA	UNISUL
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS	UNIMONTES
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS	UFMG (ICA)
UNIVERSIDADE METROPOLITANA DE SANTOS	UNIMES
UNIVERSIDADE NORTE DO PARANÁ	UNOPAR
UNIVERSIDADE PAULISTA	UNIP

Fonte: Ministério da Educação - Sistema e-MEC. Pesquisa direta a partir de Relatórios do Sistema, 2013.

A tabela 1, por exemplo, apresenta todas as 33 IES autorizadas para oferta de cursos no município e suas respectivas siglas. Já a TAB. 2 complementa a TAB. 1 apresentando as IES por siglas, suas mantenedoras e a cidade de suas sedes administrativas.

TABELA 2
IES, Mantenedora e Cidade Sede

SIGLA	MANTENEDORA	Cidade sede
UNIRP	SOCIEDADE DE EDUCAÇÃO E CULTURA DE SÃO JOSÉ DO RIO PRETO LTDA	São José Rio Preto – SP
UNINTER	CENTRO INTEGRADO DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA LTDA	Curitiba – PR
AIEC	ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL DE EDUCACAO CONTINUADA	Brasília – DF
FACIT	FUNDAÇÃO EDUCACIONAL MONTES CLAROS	Montes Claros – MG
FACET	INSTITUTO EDUCACIONAL SANTO AGOSTINHO LTDA	Montes Claros – MG
FACIGE	SISTEMA DE ENSINO SUPERIOR DO NORTE DE MINAS LTDA- EPP	Montes Claros – MG
FACISA	INSTITUTO EDUCACIONAL SANTO AGOSTINHO LTDA	Montes Claros – MG
FACOMP	INSTITUTO SUPERIOR DE MONTES CLAROS LTDA	Montes Claros – MG
FADISA	INSTITUTO EDUCACIONAL SANTO AGOSTINHO LTDA	Montes Claros – MG
FS	INSTITUTO EDUCACIONAL SANTO AGOSTINHO LTDA	Montes Claros – MG
FASI	ÚNICA EDUCACIONAL	Montes Claros – MG
FATEC	SOCIEDADE EDUCACIONAL TURANO LTDA	Montes Claros – MG
FTC	INSTITUTO MANTENEDOR DE ENSINO SUPERIOR DA BAHIA LTDA - ME	Salvador – BA
FAEL	SOCIEDADE TÉCNICA EDUCACIONAL DA LAPA SOCIEDADE SIMPLES LTDA	Lapa – PR
FUNEC	FUNDAÇÃO PRESIDENTE ANTÔNIO CARLOS	M. Claros – MG
FAP	PRISMA PRÉ VESTIBULAR S/C LTDA - EPP	Montes Claros – MG
FUNORTE	ASSOCIACAO EDUCATIVA DO BRASIL - SOEBRAS	Montes Claros – MG
FIP-MOC	SOCIEDADE PADRÃO DE EDUCAÇÃO SUPERIOR LTDA	Montes Claros – MG
ICS	FACULDADES UNIDAS DO NORTE DE MINAS FUNORTE	Montes Claros – MG
IFNMG	INST. FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO NORTE DE MINAS GERAIS	Montes Claros – MG
ISEIB	SISTEMA DE ENSINO SUPERIOR DO NORTE DE MINAS LTDA - EPP	Montes Claros – MG
ISA	INSTITUTO EDUCACIONAL SANTO AGOSTINHO LTDA	Montes Claros – MG
UNIDERP	ANHANGUERA EDUCACIONAL LTDA	Campo Grande – MS
UAM	ISCP - SOCIEDADE EDUCACIONAL S.A	São Paulo – SP
UNIFRAN	ACEF S/A.	Franca – SP
UNISA	OBRAS SOCIAIS E EDUCACIONAIS DE LUZ	São Paulo – SP
UNIUBE	SOCIEDADE EDUCACIONAL UBERABENSE	Uberaba – MG
UNISUL	FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA	Tubarão – SC
UNIMONTES	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS	Montes Claros- MG
UFMG	UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS	Belo Horizonte – MG
UNIMES	CENTRO DE ESTUDOS UNIFICADOS BANDEIRANTE	Santos/SP
UNOPAR	EDITORA E DISTRIBUIDORA EDUCACIONAL S/A	Londrina – PR
UNIP	ASSOCIAÇÃO UNIFICADA PAULISTA DE ENSINO RENOVADO OBJETIVO	São Paulo – SP

Fonte: Ministério da Educação - Sistema e-MEC. Pesquisa direta a partir de Relatórios do Sistema, 2013.

Os dados comprovam a presença de 18 IES com sede administrativa em Montes Claros. São elas: FACIT, FACET, FACIGE, FACISA, FACOMP, FADISA, FS, FASI, FATEC, FUNEC, FAP, FUNORTE, FIP-MOC, ICS, IFNMG, ISEIB, ISA e UNIMONTES.

Com relação à categoria administrativa, das 33 IES autorizadas pelo MEC para oferta de cursos no município, 29 são privadas, 03 são públicas e 01 especial²², sendo que das IES privadas 09 são classificadas como “sem fins lucrativos” e 21 “com fins lucrativos”. Se forem consideradas somente as IES com sede no município, serão 16 IES privadas, sendo 04 “sem fins lucrativos” e 12 “com fins lucrativos”, e 02 públicas, como mostra a TAB. 3:

TABELA 3
IES no município de Montes Claros por categoria administrativa

CATEGORIA ADMINISTRATIVA	IES Autorizadas	IES com sede administrativa no município
PRIVADAS	29	16
PÚBLICA	3	2
ESPECIAL	1	0
TOTAL DE IES MONTES CLAROS	33	18
PRIVADAS SEM FINS LUCRATIVOS	9	4
PRIVADAS COM FINS LUCRATIVOS	21	12

Fonte: Ministério da Educação - Sistema e-MEC. Pesquisa direta, 2013.

Esses números apontam para uma lógica de reprodução do capital e de adequação da mão de obra às necessidades de um mercado cada vez mais especializado. Para ratificar essa assertiva, buscou-se analisar a quantidade de cursos superiores ofertados na modalidade presencial e EaD.

Nota-se na TAB. 4 que, dos cursos presenciais autorizados para oferta no município, 25 são de grau Tecnológico, 51 de licenciatura e 96 de bacharelado. Apesar de estarem autorizados um total de 172 cursos, apenas 139 estão ativos. Dos cursos ativos presenciais, 23 são de grau tecnológico, 32 licenciaturas e 84 são bacharelados. Os demais estão extintos ou em extinção, como mostra a TAB. 4.

²² De acordo com o MEC “a categoria administrativa especial ainda é objeto de análise pela CONJUR/MEC”. Fonte: MEC. Sistema e- MEC. Disponível em <http://emec.mec.gov.br/>

TABELA 4
Cursos Modalidade Presencial em Montes Claros

CURSOS PRESENCIAIS EM MONTES CLAROS	AUTORIZADOS	ATIVOS	EM EXTINÇÃO	EXTINTOS
Tecnológico	25	23	1	1
Licenciatura	51	32	10	9
Bacharelado	96	84	7	5
Total	172	139	18	15

Fonte: Ministério da Educação - Sistema e-MEC. Pesquisa direta nos Relatórios do Sistema, 2013.

Os números apresentam uma oferta ampliada, quando se observa a modalidade EaD. Dos 216 cursos autorizados, 185 estão ativos, sendo ofertados 77 de grau tecnológico, 71 licenciaturas e 37 bacharelados. Os demais estão extintos, ou em extinção, como pode ser comprovado na TAB. 5, a seguir. Considerando o Censo da Educação Superior de 2010, pode-se afirmar que a oferta de cursos na modalidade a distância vem ampliando a possibilidade de acesso ao Ensino Superior, principalmente, às pessoas na faixa etária dos 30 anos. De acordo com o referido Censo (2010, p. 45), o ingresso nos cursos EaD é mais tardio: “em média aos 32 anos, sendo 28 anos a idade mais frequente (moda) e até 31 anos a idade da metade dos indivíduos (mediana)”.

TABELA 5
Cursos Modalidade EaD em Montes Claros

CURSOS EAD EM MONTES CLAROS	AUTORIZADOS	ATIVOS	EM EXTINÇÃO	EXTINTOS
Tecnológico	86	77	5	4
Licenciatura	90	71	10	9
Bacharelado	40	37	2	1
Total	216	185	17	14

Fonte: Ministério da Educação - Sistema e-MEC. Pesquisa direta nos Relatórios do Sistema, 2013.

Os cursos oferecidos nos graus tecnológico e bacharelado, além das áreas básicas, classificadas de acordo com a tabela da CAPES, enquadram-se em sub-áreas as mais diversas e seguem uma lógica de fragmentação do conhecimento, retratada por inúmeras especializações. Dentre elas, destacam-se na área de Administração, por exemplo, Administração Legislativa, Administração Pública, Administração de Segurança Privada, Gestão de Negócios, Gestão da Qualidade, Gestão de Tecnologia da Informação, Gestão de

Cooperativas, Gestão de Serviços da Saúde, Gestão de Micro e Pequenas Empresas, entre outras inúmeras gestões encontradas no levantamento desta pesquisa. A área de Engenharia, embora ainda mantenha uma aproximação com as engenharias básicas, encontra-se também fragmentada como a Engenharia de Controle e Automação, Engenharia de Telecomunicações e Engenharia de Sistemas. A área de Ciências da Saúde tende a manter cursos menos segmentados como Medicina, Enfermagem, Fisioterapia, Farmácia e Nutrição. Essa fragmentação, que ora se apresenta na infinidade de desdobramentos por área de cursos, parece própria da lógica capitalista e pode justificar os inúmeros cursos oferecidos nas mais diversas especialidades, principalmente aqueles ligados à produção e reprodução do capital.

Este estudo se detém na análise da oferta de cursos de graduação pelas IES de Montes Claros. No entanto, sem adentrar nas minúcias da oferta de cursos *lato* e *stricto sensu*, considerou-se pertinente levantar as seguintes considerações, apenas a título de ilustração:

Em Montes Claros, a oferta de pós-graduação *lato sensu*, em 2009 era de 110 cursos e os de *stricto sensu* já chegavam a 08 (FRANÇA, 2009, p. 65). Entre os cursos de pós-graduação *lato sensu* oferecidos atualmente pelas IES de Montes Claros, nas modalidades presencial e EaD encontram-se os MBAs e as especializações nas áreas de Administração, Saúde, Educação, Ciências Sociais e Humanas, entre outras. Considerando apenas algumas IES com sede administrativa no município atualmente como, FACULDADES SANTO AGOSTINHO, FUNORTE, ISEIB, FACOMP, PITÁGORAS e UNIMONTES, os cursos *lato sensu* já ultrapassam os números de 2009. Só a UNIMONTES oferece 07 cursos *stricto sensu*, sendo 06 mestrados e um Doutorado em Ciências da Saúde.

Em 2009, os cursos de graduação já eram mais de 150, ainda de acordo com FRANÇA (2009). Atualmente, esses cursos superiores ativos, incluindo as modalidades presencial e EaD, nos grau licenciatura, bacharelado e tecnológico, ultrapassam a oferta de três centenas, como pode ser observado mais detalhadamente na TAB. 6. De acordo com a referida tabela, os cursos presenciais chegam a 139, enquanto os da modalidade EaD somam 185. Totalizando os cursos ativos nas modalidades presencial e EaD, a oferta de graduação no município chega a 317 cursos.

TABELA 6
Cursos por grau acadêmico e modalidade

Grau acadêmico	Presenciais Ativos	EaD Ativos
Tecnológico	23	77
Licenciatura	32	71
Bacharelado	84	37
TOTAL	139	185

Fonte: Sistema e-Mec. Pesquisa direta, 2013.

O GRAF. 8 permite observar esses números e concluir que na modalidade presencial prevalece o grau de bacharelado, enquanto os graus licenciatura e tecnológico são ofertados em sua maioria na modalidade EaD, como acontece a nível nacional.

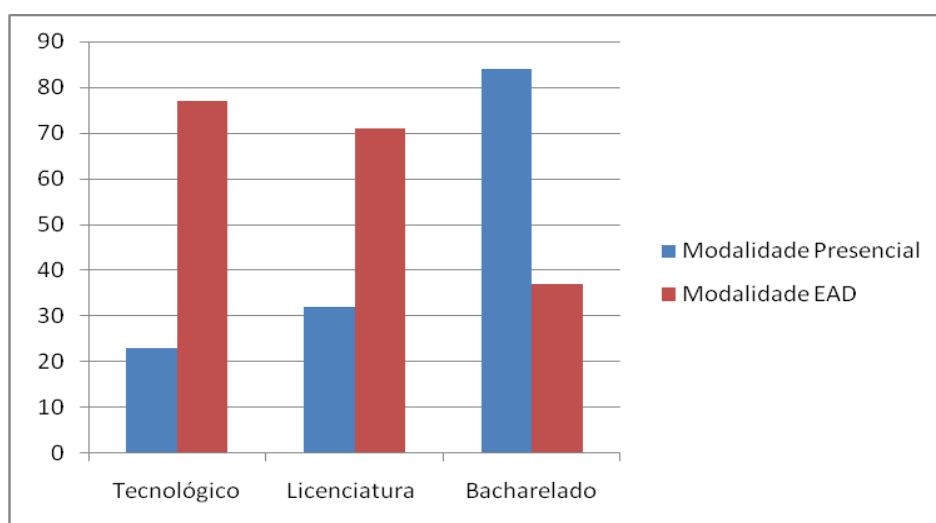


GRÁFICO 8 - Relação de cursos por grau acadêmico e modalidade considerando os cursos ativos
 Fonte: Elaborado a partir de pesquisa direta no Sistema e-MEC, 2013.

A expressiva expansão do ensino superior em Montes Claros levantou a necessidade de se observar como se estabelece a oferta desse nível de ensino no restante do estado de Minas Gerais, que encontra-se na região sudeste do País, onde a oferta de ensino superior sempre foi maior em relação às demais regiões do Brasil. Para isso, foram selecionados os municípios mais populosos de Minas Gerais de acordo com o senso do IBGE, e em seguida, através de pesquisa direta no Sistema e-MEC foram levantados os números de IES nesses municípios. Entre os treze municípios selecionados encontram-se: Belo Horizonte,

Uberlândia, Contagem, Juiz de Fora, Betim, Montes Claros, Ribeirão das Neves, Uberaba, Governador Valadares, Ipatinga, Sete Lagoas, Divinópolis e Santa Luzia.

A TAB. 7 apresenta a relação dos treze municípios mais populosos de Minas Gerais²³ e a presença de IES autorizadas e com sede administrativa respectivamente em cada município.

TABELA 7
Relação de Municípios mais populosos de Minas Gerais e Número de IES

Município	População Censo 2010	Número de IES Autorizadas	Número de IES com Sede Administrativa no Município
Belo Horizonte	2.375.151	86	59
Uberlândia	604.013	24	11
Contagem	603.442	13	7
Juiz de Fora	516.247	29	13
Betim	378.089	16	5
Montes Claros	361.915	33	18
Ribeirão das Neves	296.317	5	1
Uberaba	295.988	19	8
Governador Valadares	263.689	21	6
Ipatinga	239.468	15	6
Sete Lagoas	214.152	22	8
Divinópolis	213.016	15	6
Santa Luzia	202.942	5	1

Fonte: Pesquisa direta a partir do Censo 2010/IBGE e Sistema e-MEC.

Os números da TAB. 7, acima, mostram que a quantidade de IES autorizadas para oferta de cursos de graduação nos municípios é sempre maior que a quantidade de IES com sede administrativa nesses. Por isso, é possível afirmar que maioria das IES que não possuem sede administrativa nos municípios em análise ofereça cursos de graduação somente na modalidade EaD.

Analisando esses mesmos números por meio de um gráfico, percebe-se que Montes Claros concentra o maior número de IES entre os municípios de Minas Gerais com população acima de 200.000 habitantes, ficando atrás somente da capital, Belo Horizonte.

²³ Foram considerados municípios acima de 200.000 habitantes de acordo com o último Censo do IBGE.

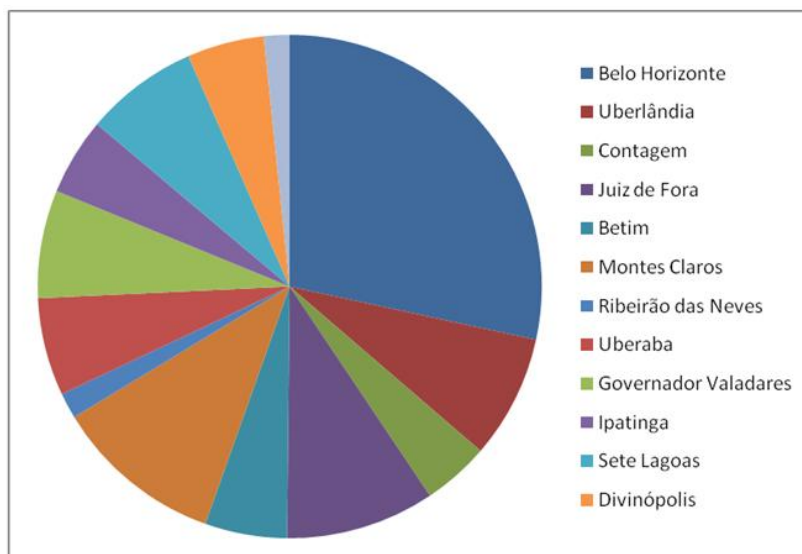
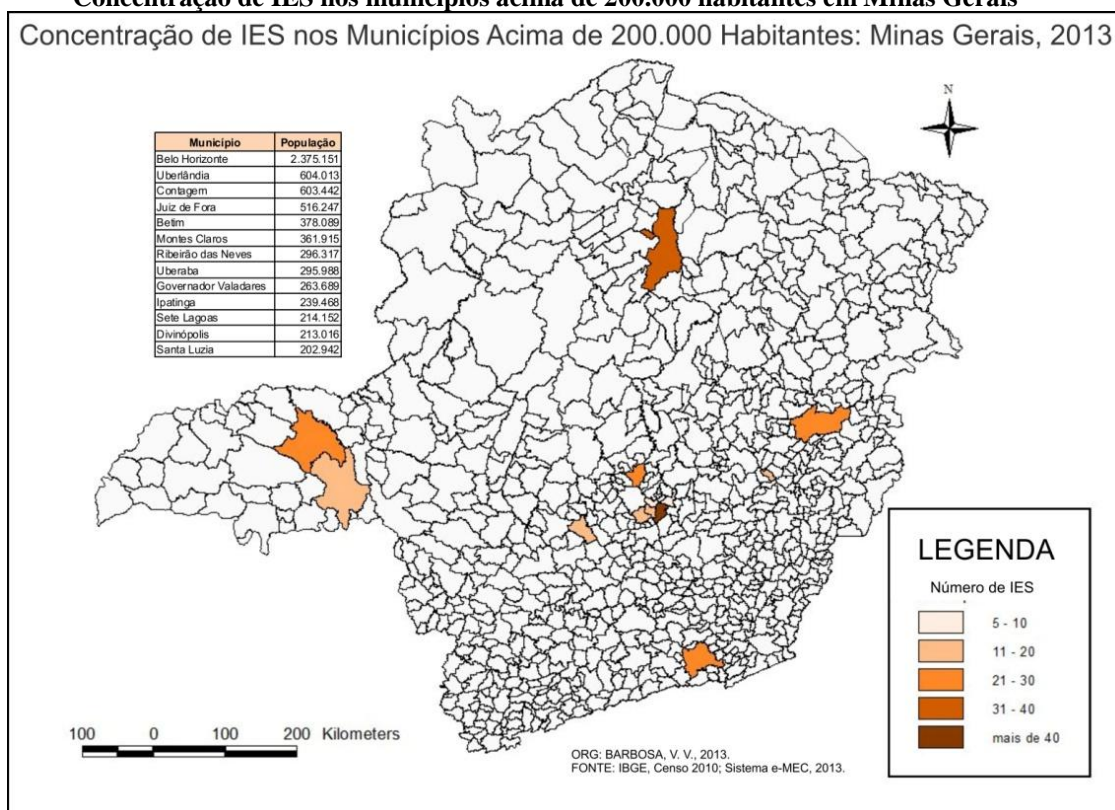


GRÁFICO 9 - Relação de Municípios mais populosos de Minas Gerais e Número de IES
 Fonte: Pesquisa direta no Sistema e-MEC e Censo 2010/IBGE, 2013.

A distribuição geográfica desses mesmos municípios pode ser observada na FIG. 1.

FIGURA 1
Concentração de IES nos municípios acima de 200.000 habitantes em Minas Gerais



A figura ilustra como Montes Claros se destaca no Norte de Minas em número de IES presenciais e na modalidade EaD, sustentando a afirmativa do Relatório de Potencialidades de Montes Claros, produzido pela ACI (2008), que destaca o município como polo educacional.

As cidades com população acima de 200.000 habitantes mais próximas do município em questão, estão localizadas a pelo menos 350 km de distância do mesmo, como pode ser observada na TAB. 8.

TABELA 8
Distância entre Montes Claros e os municípios mineiros acima de 200.000 habitantes e a quantidade de IES autorizadas nesses municípios.

MUNICÍPIO	DISTÂNCIA EM KM EM RELAÇÃO A MONTES CLAROS	QUANTIDADE DE IES AUTORIZADAS
Belo Horizonte	451.43 km	86
Uberlândia	623.47 km	24
Contagem	415.99 km	13
Juiz de Fora	674.6 km	29
Betim	429.83 km	16
Ribeirão das Neves	396.67 km	5
Uberaba	680.15 km	19
Governador Valadares	530.04 km	21
Ipatinga	517.51 km	15
Sete Lagoas	357.12 km	22
Divinópolis	537.68 km	15
Santa Luzia	427.5 km	5

Fonte: Pesquisa direta no Sistema e-Mec e Guia Quatro Rodas on-line, 2013.

Ainda sobre a TAB. 8, acima, e considerando que Montes Claros possui 33 IES autorizadas para oferecimento de cursos presenciais e na modalidade EaD, observa-se que Ribeirão das Neves, o município mais próximo da cidade em análise, possui apenas cinco IES e localiza-se na região metropolitana de Belo Horizonte, sendo provável que as demandas por educação superior dessa localidade sejam atendidas, também, pela Capital.

Constata-se, ainda, nos dados coletados junto ao INEP que, em 1999 havia 3.831 matriculados nos cursos de graduação ofertados no município em questão, nas modalidades presencial e EaD, considerando as IES públicas e privadas. Pouco mais de uma década

depois, em 2011 esse número ampliou-se em 642,5% chegando a 28.445 matriculados em cursos de graduação, nas modalidades presencial e EaD, sendo que 7.208 se matricularam em IES pública e 21.237 em IES privadas, representando estas últimas, 74,65% do percentual de matriculados em cursos de graduação em Montes Claros. Nesse mesmo ano foram ofertadas 10.176 vagas em cursos de graduação presencial e EaD, sendo 8.482 em IES privada e 1.694 em IES pública. Deve-se levar em conta que a maioria das vagas oferecidas em IES privadas são na modalidade EaD. Ao observar os concluintes desse mesmo ano, constata-se que 2.078 acadêmicos concluíram o curso de graduação em IES pública e 3.641 em IES privada, totalizando 5.719 concluintes em 2011.

É possível que esses números contribuam para justificar a afirmativa de que “Montes Claros constitui-se em um pólo regional para o atendimento de necessidades da população local e regional. Pessoas decorrentes de muitas cidades demandam por determinados tipos de serviços existentes em Montes Claros” (FRANÇA *et al.*, 2009, p. 64). Ainda de acordo com a autora (2009, p.66), “é o ensino superior que mais atrai pessoas e fluxos diários de outros municípios através de deslocamentos pendulares”. Essa afirmativa se sustenta nos dados por ela apresentados: Já em 2009, 25% das matrículas da UNIMONTES e outras três IES analisadas correspondiam a acadêmicos procedentes de outras cidades do Norte de Minas. Esses acadêmicos se deslocam, principalmente, através dos diversos ônibus que chegam à cidade diariamente no período noturno trazendo acadêmicos da região do Norte de Minas e retornando à sua origem ao final das aulas.

A autora ainda mostra que existe uma estreita correlação entre o crescimento do PIB do município, no que tange ao setor de serviços, e a expansão do setor educacional. Nesse sentido, afirma:

Ao analisar o PIB de Montes Claros, por setores da economia, no período de 1998 a 2007, pode-se estabelecer relação entre a expansão do setor educacional na cidade, especialmente a educação superior, na última década, como um dos principais vetores do crescimento econômico do setor de serviços e da riqueza da cidade como um todo. Esta é uma tendência marcante na dinâmica econômica das cidades médias, que tem demonstrado, atualmente, forte dependência em relação ao setor terciário; notadamente, como é o caso de Montes Claros. (*idem, ibidem*, p.63)

Os reflexos dessa mobilidade no setor de serviços de Montes Claros podem estar impactando também o mercado imobiliário. Isso porque a expansão desse mercado coincide

com a expansão das IES privadas, logo após a década de 2000. De acordo com França e Oliveira (2012, p. 13) “a atuação do capital imobiliário tem expandido para várias áreas da cidade”. Assim, Montes Claros assiste a uma crescente horizontalização, na ampliação da construção de condomínios fechados e de casas financiadas por programas do Governo. Numa mesma proporção, ainda segundo os autores, cresce a verticalização, ou seja, a construção de prédios, nos bairros ou áreas mais afastadas do centro da cidade. Considerando o exposto, não se pode deixar de questionar que tipo de influência a expansão das IES no município e sua crescente oferta de cursos superiores, têm exercido no mercado imobiliário, em função do elevado número de matriculados nos cursos de graduação, como já exposto.

Os elementos apresentados até aqui permitiram traçar o perfil do ensino superior no município de Montes Claros. A oferta de cursos de graduação na proporção que vem ocorrendo sugere uma demanda ainda reprimida por qualificação, em nível de graduação, em toda a região do Norte de Minas. É certo que a oferta de cursos de graduação pelas IES públicas locais não são suficientes para atender a demanda, como em outros momentos também não foram, e por esse motivo, essa demanda vem sendo atendida pelas IES privadas.

A proliferação de IES privadas no município, bem como do número de cursos de graduação ofertados, cerca de 300, quando comparados a outros municípios do estado, sugerem que Montes Claros vem seguindo a lógica de expansão do ensino superior no Brasil, conforme tem orientado as políticas para a educação superior no país nos últimos anos. Ao se destacar em relação a outros municípios do Estado de Minas Gerais quanto à presença de IES com oferta de cursos de graduação, Montes Claros demonstra abandonar o atraso que antes registrava a história de oferta desse nível de ensino na região, conforme dados apresentados na TAB. 7.

Portanto, a hipótese que norteou este estudo de que Montes Claros reflete uma realidade nacional de expansão do ensino superior no país, principalmente a partir da década de 1990, pode ser confirmada.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As discussões sobre o neoliberalismo no início desta pesquisa permitiram atingir o primeiro objetivo deste estudo que passa pela compreensão de como as políticas internacionais contemporâneas orientam e impactam a educação nos países periféricos, sob a tutela de organismos multilaterais. No que tange à educação superior, observa-se que as políticas locais seguem uma tendência global, no sentido de atender aos interesses do capital internacional, sem muitas vezes considerar as peculiaridades socioculturais de cada país. No Brasil, por exemplo, as políticas de FHC para reestruturação do ensino superior estimularam a diversificação de IES não universitárias, o que propiciou a multiplicidade de “empresas educacionais” e um espraiamento das mesmas por todo o território nacional, uma vez que estas instituições não estão obrigadas a desenvolver a pesquisa como as universidades, o que favorece a implantação dessas IES. Essas políticas promoveram, ainda, a submissão da universidade aos imperativos do capital, ao conferir-lhe autonomia para buscar recursos e estabelecer parcerias para custear suas pesquisas e até mesmo despesas de manutenção. Dessa forma, o Estado passou a se desobrigar do seu dever de oferecer educação pública para todos os brasileiros, delegando-a à iniciativa privada.

As IES privadas ampliaram a oferta de vagas e favoreceram o acesso ao ensino superior a muitos jovens, inclusive em regiões distantes dos grandes centros. A expansão do ensino superior, caracterizada principalmente por essas instituições, foi expressiva na década de 1990, entretanto não garantiu a democratização que norteou as lutas dos movimentos estudantis da década de 1960. É fato que a expansão continuou no primeiro mandato do governo do presidente Lula, estabilizou-se no seu segundo mandato e voltou a crescer em 2009 e 2010. Portanto, não se pode afirmar que houve estagnação. Ao contrário, foi no governo do presidente Lula que a modalidade a distância ganhou espaço, a partir de 2005, e chegou às regiões remotas proporcionando uma alternativa de acesso ao ensino superior, principalmente no grau tecnológico, a uma grande parcela da população.

Se por um lado o acesso foi ampliado e favorecido pelos programas de financiamento do governo como o PROUNI e o FIES, por outro, recursos públicos foram destinados à iniciativa privada, impactando a universidade pública que teve que se moldar a uma estrutura empresarial e produtivista em detrimento de sua função social. É pertinente

considerar, porém que o governo do presidente Lula deu início a um processo de expansão da universidade pública, através do Programa de Apoio a Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). O programa favoreceu a expansão e interiorização de universidades, inclusive dos Institutos de Educação Tecnológica (IFs), permitindo a profissionalização de jovens e a continuidade dos estudos até a especialização *stricto sensu*. Porém, o programa já recebe ressalvas de alguns estudiosos da educação superior por apresentar características próximas às do modelo de reforma educacional europeu.

Sobre a interiorização das universidades iniciada no Governo do presidente Lula, considera-se necessário o desenvolvimento de novas pesquisas que busquem avaliar de que maneira vem ocorrendo esse processo, que regiões vêm sendo atendidas e que critérios são utilizados para definir a implantação de novos *campi*, considerando o desenvolvimento local e o potencial de cada região. Além disso, ratifica-se a necessidade de estudos que avaliem a qualidade dessas universidades. Como estão sendo implantados, por exemplo, os IFs no que tange às estruturas de laboratórios e equipamentos para desenvolvimento das atividades?

O objeto desse estudo limitou-se à análise da expansão do ensino superior a partir de 1990, como definido no segundo objetivo proposto. O levantamento histórico da implantação de cursos superiores na cidade de Montes Claros, a evolução do crescimento de IES no município e a análise dos documentos oficiais do MEC/INEP, apresentados no terceiro capítulo, permitiram traçar o perfil do ensino superior na região, terceiro objetivo da pesquisa. Assim, foi possível observar como uma cidade de porte médio, considerada polo de desenvolvimento socioeconômico, localizada na região do Norte de Minas Gerais reagiu às políticas educacionais a partir dessa década, acompanhando a lógica de expansão de IES privadas no país.

Infere-se desse estudo que Montes Claros registra um significativo atraso até a década de 1990 no que tange a oferta de cursos de graduação, em relação a outras cidades de mesmo porte no estado de Minas Gerais. Entretanto, a expansão do ensino superior no município em questão teve início no final da década de 1990 sendo mais expressivo nos anos 2000, quando da entrada de IES privadas e a crescente oferta de cursos a partir de então. Atualmente, quando comparada a outros municípios com população acima de

200.000 habitantes no Estado de Minas Gerais, Montes Claros se destaca pelo número de IES autorizadas pelo MEC para oferta de cursos de graduação na região, ficando atrás somente da capital, Belo Horizonte. Isso demonstra que a cidade abandonou o atraso na oferta de ensino superior que antes registrava sua história e que hoje atende a uma demanda por esse nível de ensino não só local, mas em toda a mesorregião onde se encontra, conforme observado na FIG. 1. Portanto, a hipótese de que Montes Claros reflete uma realidade nacional de expansão do ensino superior no país, principalmente a partir da década de 1990, pode ser confirmada.

Infere-se ainda que, a prevalência de IES privadas existe não só nesse município, como nos treze maiores municípios de Minas Gerais apresentados neste estudo, apontando para uma tendência nacional de proliferação de IES privadas, principalmente na modalidade EaD e com fins lucrativos, considerando que a região sudeste concentra o maior número de IES e matrículas no país.

Ainda neste estudo foi possível observar como a dinâmica do mercado global é célere e flexível. Os dados coletados no Sistema e-Mec para esta pesquisa foram os mais atualizados disponíveis no período de coleta, ou seja, no segundo semestre de 2013. Entretanto, uma breve observação na divulgação das IES locais na mídia, permite afirmar que algumas IES já oferecem cursos e modalidades diferentes daqueles disponibilizados para consulta pública no site do MEC. Há, por exemplo, faculdades que optaram pela oferta exclusiva de cursos de pós-graduação, deixando de oferecer os cursos de graduação que constam no Sistema e-Mec. Como a autorização de oferta de cursos é para a IES e não para o polo, observa-se que há polos de faculdades privadas que já oferecem mais cursos na modalidade EaD no município, que os divulgados no Sistema e-Mec para o público. Alguns cursos presenciais deixaram de ser ofertados por falta de candidatos interessados e outros estão sendo oferecidos pela primeira vez, sem ainda constarem no Sistema e-Mec de acesso ao público, embora devidamente autorizados e publicados em portarias específicas no DOU.

Isso demonstra que, apesar de existir um rigoroso sistema de avaliação para implantação de cursos e IES e, considerando que todas as ofertas são feitas apenas após terem sido autorizadas e ou credenciadas pelo MEC, o Sistema e-Mec, que torna público os dados das IES nacionais, conforme o artigo 4º da Portaria Normativa Nº 040 de 12 de

dezembro de 2007, não consegue acompanhar a dinâmica do mercado, que se adapta rapidamente às demandas locais, extinguindo e ofertando novos cursos e modalidades, conforme a lógica mercadológica. Assim, as novas autorizações e credenciamentos só podem ser acompanhados com celeridade pelos Pesquisadores Institucionais denotando um atraso na atualização de informações para o público.

Assinala-se o papel das IES privadas, em todo o território nacional, quanto ao atendimento à demanda por ensino superior no país. É ainda notória a relevância da expansão das universidades federais, chegando a regiões distantes dos grandes centros.

As considerações feitas até aqui permitem observar que os objetivos deste estudo foram alcançados. Entretanto, outras reflexões emergem instigando a necessidade de desenvolver novas pesquisas. Dentre as muitas questões destacam-se: Quais diferenças e semelhanças podem ser observadas entre o público que busca os cursos de graduação oferecidos pelas IES privadas e pelas IES públicas em relação a gênero, faixa etária, nível socioeconômico, perfil do corpo docente, etc? Os acadêmicos são profissionais que já atuam no mercado de trabalho? Os cursos alocados nas IES privadas requerem investimentos elevados para sua oferta, ou são cursos com baixo custo? Os programas de bolsas e financiamentos garantem de fato o acesso inclusivo?

As questões que ora suscitam este trabalho justificam a premissa de que a pesquisa não se acaba, ela se transforma.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, M. A. Sistemas Universitários na América Latina e as orientações políticas de agências internacionais. In: CATANI, A. M. (org.). **Novas perspectivas nas Políticas de Educação Superior na América Latina no Limiar do Século XXI**. Campinas, SP: Autores Associados, 1998 p. 103-105.

ALLIEZ, E. Estilhaços do capital. In: ALLIEZ, E. ; FEHER, M. **Contratempo**: ensaio sobre algumas metamorfoses do capital. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

ALLIEZ, E. Estilhaços do capital. In: ALLIEZ, E. ; FEHER, M. **Contratempo**: ensaio sobre algumas metamorfoses do capital. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988. *apud* FRIGOTTO, G. Educação e a crise do capitalismo real. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

ALMEIDA, M. de L. P. de. Globalização, liberalismo econômico e educação brasileira: quem controla a produção do conhecimento científico? In: FERREIRA, N. S. C. (org.). **A Gestão da Educação na sociedade mundializada**: por uma nova cidadania. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2003 p. 31-51.

AMARAL, A. Bolonha, o ensino superior e a competitividade econômica. In: SERRALHEIRO, J. P. (org.). **O Processo de Bolonha e a formação dos educadores e professores portugueses**. Porto: Profedições, 2005. p. 35-45. *apud* MORGADO, J. C.; Processo de Bolonha e ensino superior num mundo globalizado. Educ. Soc., Campinas, v. 30, n. 106, p. 37-62, jan./abr. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v30n106/v30n106a03.pdf>>. Acesso em: dez. 2012.

AZEVEDO, F. A cultura brasileira, São Paulo: Melhoramentos: Editora da USP, 1971. *apud* CUNHA, Luiz Antônio. **A Universidade Temporã**: da colônia à Era Vargas. Rio de Janeiro, Livraria Francisco Alves, 1986.

BALL, S. J. Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. **Currículo sem Fronteiras**, v. 1, n. 2, p. 99-116, jul./dez. 2001. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol1iss2articles/ball.pdf>>. Acesso em: 03 set. 2013.

BALL, S. J. Education Reform: a critical and Post-Structural approach. Buckingham: Open University Press, 1994. *apud* _____. Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. **Currículo sem Fronteiras**, v. 1, n. 2, p. 99-116, jul./dez. 2001. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol1iss2articles/ball.pdf>>. Acesso em: 03 set. 2013.

BALL, S. J. Privatizações da educação e novas subjetividades: contornos e desdobramentos das políticas (POS) neoliberais. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro. v. 18, n. 53, apr./june 2013. Entrevista concedida a Sanny Silva Rosa. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782013000200012&script=sci_arttext>. Acesso em: 19 ago. 2013.

BANCO MUNDIAL. **La enseñanza superior**: las lecciones derivadas de la experiência. Washington: Del Banco Mundial, 1995. Disponível em: <<http://firgoa.usc.es/drupal/files/010-1344Sp.pdf>>. Acesso em: out. 2012.

BENEITONE, P. *et al.* **Reflexões e Experiências do Ensino Superior na América Latina**: relatório final projeto Tuning América Latina 2004-2007. Bilbao: Universidade de Deusto, 2007. Disponível em: <<http://tuning.unideusto.org/tuningal/>>. Acesso em: 24 de jun. 2013.

BIELSCHOWSKY, R. **Pensamento Econômico Brasileiro**: o ciclo ideológico do desenvolvimentismo. 2. ed. Rio de Janeiro: Contraponto, 1995.

BOMENY, H. A reforma universitária de 1968: 25 anos depois. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. Rio de Janeiro, n. 26, ano 9, out. 1994. p. 51 - 65.

BORON, A. Atílio. Os "novo Leviatãs" e a pólis democrática: neoliberalismo, decomposição estatal e decadência da democracia na América Latina p. 7-67. In: SADER, E.; GENTILI, P. (orgs.). **Pós Neoliberalismo II**: que Estado e que democracia?. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

BRASIL. Censo da Educação Superior 2003. INEP/MEC. **Resumo Técnico do Censo da Educação Superior 2010**. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/resumo_tecnico/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2010.pdf>. Acesso em: out. 2013.

_____. Censo da Educação Superior 2010. INEP/MEC. **Resumo Técnico do Censo da Educação Superior 2010**. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/resumo_tecnico/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2010.pdf>. Acesso em: out. 2013.

_____. Censo da Educação Superior 2010. INEP/MEC. **Divulgação dos principais resultados do Censo da Educação Superior 2010**. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2010/censo_2010.pdf>. Acesso em: 03 nov. 2013.

_____. Decreto 6.096 de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais– REUNI. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm. Acesso em: 04 jun. 2013.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, v. 134, n. 248, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27834-27841. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 04 jun. 2013.

_____. Lei Nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm. Acesso em: 04 set. 2013.

_____. Ministério da Educação. **e-Mec**. Brasília. Disponível em: <https://emec.mec.gov.br/ies/>. Acesso em: 04 set. 2013.

_____. Ministério da Educação. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira/INEP**. Disponível em: www.inep.gov.br. Acesso em: 03 nov. 2013.

_____. Ministério de Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira/INEP. **Censo da Educação 2003**. Brasília, DF. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/censo-da-educacao-superior/resumos-tecnicos>. Acesso em: 03 nov. 2013.

_____. Ministério de Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira/INEP. **Censo da Educação 2010**. Brasília, DF. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/censo-da-educacao-superior/resumos-tecnicos>. Acesso em: 03 nov. 2013.

_____. Ministério de Educação. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões princípios e programas**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/>. Acesso em: 03 nov. 2013.

_____. Ministério de Educação. Portaria Normativa Nº 40, de 12 de Dezembro de 2007. Disponível em: <http://meclegis.mec.gov.br/documento/view/id/17>. Acesso em: 03 nov. 2013.

CAMPOS, F. Exposição de motivos, apresentada ao chefe do governo provisório, encaminhando o projeto de reforma do ensino superior. 1931. In: Ministério da Educação e Saúde Pública. Organização Universitária Brasileira. Decretos nº 19.850, 19.851 e 19.852, de 11 de abril. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional. *apud* FÁVERO, M. L. A. **A Universidade do Brasil: um itinerário marcado de lutas**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1999.

CATANI, A. M. *et al.* A Universidade pública no Brasil: identidade e projeto institucional em questão. 1999. In: TRINDADE, H. (org.) **Universidade em ruínas na república dos professores**. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes: CIPEDDES, 2000.

CHAUI, M. A Universidade em ruínas. 1999. In: TRINDADE, H. (org.) **Universidade em ruínas na república dos professores**. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes: CIPEDDES, 2000.

CHESNAIS, F. **A Mundialização do capital**. Tradução de: Silvana Finzi Foá. São Paulo: Xamã, 1996.

CUNHA, A. L. **A Universidade Temporã**: da Colônia à Era Vargas. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 1986.

DAVIDSON, P. ¿QUÉ ES ERRÓNEO EN EL CONSENSO DE WASHINGTON Y QUÉ DEBEMOS HACER?. **Cuadernos de Economía**. Bogotá, v. 22, n. 39, dez. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0121-7722003000200008&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 04 jun. 2013.

DIAS SOBRINHO, J. **Dilemas da Educação Superior no Mundo Globalizado**: sociedade do conhecimento ou economia do conhecimento?. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

DIAS SOBRINHO, J. Educação Superior: flexibilização e Regulação ou Avaliação e Sentido Público. In: DOURADO, *et al.* (orgs.). **Políticas e gestão da educação superior**: transformações recentes e debates atuais. São Paulo: Xamã, 2003. p. 97-116.

DOURADO, L. F. *et al.* Transformações recentes e debates atuais no campo da educação superior no Brasil. 2003. In: _____. **Políticas e gestão da educação superior**: transformações recentes e debates atuais. São Paulo: Xamã, p. 17-30.

FARIA, J. C. Da fundação das universidades ao ensino na colônia, Rio de Janeiro, Imprensa Nacional, 1952, cap. XVIII. *apud* CUNHA, L. A. **A Universidade Temporã**: da colônia à Era Vargas. Rio de Janeiro, Livraria Francisco Alves, 1986.

FÁVERO, M. L. A. **A Universidade do Brasil**: um itinerário marcado de lutas. Rio de Janeiro: UFRJ, 1999.

_____. **A Universidade no Brasil**: das origens à reforma universitária de 1968. Curitiba: UFPR, 2006.

FRANÇA, I. S. *et al.* Cidade média, polarização regional e setor de educação superior: Estudo de Montes Claros, no Norte de Minas Gerais. **Revista Formação**, n. 16, v. 2, p. 52-70, 2009. Disponível em: <<http://www4.fct.unesp.br/pos/geo/revista/formacaon16v2.php>>. Acesso em: nov. 2013.

FRANÇA, I. S.; OLIVEIRA, R. S. **Dinâmica imobiliária e expansão urbana em Montes Claros/MG**: estudo dos condomínios horizontais e a verticalização. 2012. Disponível em: <http://www.unimontes.br/arquivos/2012/geografia_ixerg/eixo_urbano/dinamica_imobiliaria_e_expansao_urbana_em_montes_clarosmg_estudo_dos_condom%C3%ADnios_horizontais_e_a_.pdf>. Acesso em: nov. de 2013.

FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GUIA QUATRO RODAS. Guia rodoviário online. Ed. Abril. Disponível em: <<http://quatorrodas.abril.com.br/guias-mapas/mapas.shtml>>. Acesso em: 04 de nov. 2013.

GOMES, A. M. As Reformas e Políticas da Educação Superior no Brasil: avanços e recuos. In: MANCEBO, D. *et all* (orgs.). **Reformas e políticas**: educação superior e pós-graduação no Brasil. Campinas, SP: Alínea, 2008.

HANDERSON, P. Ba lanço do Neoliberalismo. In: SADER, E., (org.) **Pós-neoliberalismo**: as políticas sociais e o Estado democrático. São Paulo: Paz e Terra, 2003, p. 9-23.

HARVEY, D. **O neoliberalismo**: história e implicações. Tradução de: Adail Sobral; Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Edições Loyola, 2011.

IANNI, O. **A era do globalismo**. 11. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

IBGE. **Sistema IBGE de Recuperação Automática. Banco de dados agregados**. Disponível em: <<http://www.sidra.ibge.gov.br/bda/default.asp>>. Acesso em: 01 nov. 2013.

LEHER, R. Expansão privada do ensino superior e heteronomia cultural: um difícil início de século. In: DOURADO *et al.* **Políticas e gestão da educação superior**: transformações recentes e debates atuais. São Paulo, Xamã, 2003. p. 81-93.

LIMA, K. R. S. Organismos internacionais: o capital em busca de novos campos de exploração. 2002. In: NEVES, L. M. W. (org). **O empresariamento da educação**: novos contornos do ensino superior no Brasil nos anos 1990. São Paulo: Xamã, 2002.

MARTINS, C. B. A Reforma Universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 15-35, jan./abr. 2009.

MARTINS, G. A.; THEÓPHILO, C. R. **Metodologia da Investigação Científica para Ciências Sociais Aplicadas**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

MENDONÇA, A. W. P. C. A universidade no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, 2000. p. 131-150.

MOACYR, P. A Instrução e o Império: subsídios para a história da educação no Brasil: 1854-1889. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1937, v. 2. *apud* FÁVERO, M. L. A. **A Universidade no Brasil**: das origens à Reforma Universitária de 1968. Curitiba: UFPR, 2006.

MORGADO, J. C. Processo de Bolonha e ensino superior num mundo globalizado. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 37-62, jan./abr. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v30n106/v30n106a03.pdf>>. Acesso em: dez. 2012.

NEVES, L. M. W. Legislação e planejamento no processo de privatização da Educação superior. In: _____. (org.). **O empresariamento da educação**: novos contornos do ensino superior no Brasil nos anos 1990. São Paulo: Xamã, 2002. p. 137-150.

NEVES, L. M. W; *et all.* Política neoliberal e educação superior. In: _____. (org.). **O empresariamento da educação: novos contornos do ensino superior no Brasil nos anos 1990.** São Paulo: Xamã, 2002. p. 21-40.

OLIVEIRA, F. Neoliberalismo a Brasileira. In: SADER, E. (org.) **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático.** São Paulo: Paz e Terra, 2003, p. 24- 28.

OLIVEIRA, F. O surgimento do antivalor: capital, força de trabalho e fundo público. *Novos Estudos.* São Paulo: CEBRAP, n. 22, p. 8-28, out. 1988. *apud* FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real.** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

OLIVEIRA, M. F. M. *et al.* **Formação Social e Econômica do Norte de Minas.** Montes Claros – MG: UNIMONTES, 2000. 428p.

PAULO NETTO, J. Repensando o balanço do neoliberalismo. In: SADER, E. (org.). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático.** São Paulo: Paz e Terra, 2003, p. 29-34.

PEREIRA, L. M. Ensaio sobre a História Recente de Montes Claros: do centenário à governança solidária. **Revista Verde Grande.** Montes Claros, MG, v. 1, n. 5, p. 96-107, nov/dez. 2008.

ROMANELLI, O. O. **História da Educação no Brasil.** Petrópolis: Vozes, 1978.

ROSSATO, R. A universidade brasileira face ao processo de Bolonha. In: PEREIRA, E. M. A.; ALMEIDA, M. L. P. (orgs.). **Reforma universitária e a construção do espaço europeu de educação superior: análise de uma década do processo de Bolonha.** Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2011. p. 181-205.

ROTA JÚNIOR, César; **Ensino Superior e Desenvolvimento Regional: discursos produzidos em prol do desenvolvimento regional por ocasião da implantação da Fundação Universidade Norte-Mineira - FUNM, na década de 1960, na cidade de Montes Claros – MG.** Montes Claros, MG: UNIMONTES, 2010. 89p.

SANDRONI, P. **Dicionário de Economia do Século XXI.** Rio de Janeiro: Record, 2005.

SAVIANI, D. *et al.* **Desenvolvimento e Educação na América Latina.** Cortêz Editora: São Paulo, 1987.

SAVIANI, D. **Nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas.** 11 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. (Coleção educação contemporânea).

_____. **Política e Educação no Brasil: o papel do Congresso Nacional na Legislação do Ensino.** 1999. Campinas, SP. 4. ed. Autores Associados.

SEN, A. **Desenvolvimento como Liberdade.** São Paulo: Ed. Schwarcz, 2005.

SIEBIGER, R. H. **O processo de Bolonha e a universidade brasileira**: aproximações a partir da análise de documentos referenciais. Dourados, MS: UFGD, 2013. 248p.

SILVA, M. A. Autonomia escolar ressignificada pelo Banco Mundial e sua materialização no PDE. In: FONSECA, M.; TOSCHI, M. S.; OLIVEIRA, J. F. (orgs.). **Escolas gerenciadas**: planos de desenvolvimento e projetos político-pedagógicos em debate. Goiânia: Editora da UCG, 2004, p. 101-118.

TEIXEIRA, A. Educação no Brasil. 3. ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 1999. *apud* MENDONÇA, A. W. P. C. A universidade no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, 2000. p. 131-150.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS. Disponível em: <www.unimontes.br>. Acesso em: out. 2013.

WEBER, M. A ética protestante e o espírito do capitalismo, São Paulo. Pioneira, 1967. *apud* CUNHA, A. L. **A Universidade Temporã**: da colônia à Era Vargas. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 1986.

WEINBERG, G. Modelos educacionais no desenvolvimento histórico da América Latina, 1987. p. 17-45. In: SAVIANI, D. *et al.* **Desenvolvimento e Educação na América Latina**. São Paulo: Cortêz, 1987.