

MARIA CLEIDE LIMA PEREIRA CAVALCANTE

**POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR: ACESSO E
PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES TRABALHADORES
DOS CURSOS NOTURNOS (1996-2006)**



UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
Campo Grande – MS
Setembro - 2008

MARIA CLEIDE LIMA PEREIRA CAVALCANTE

**POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR: ACESSO E
PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES TRABALHADORES
DOS CURSOS NOTURNOS (1996-2006)**

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

Área de Concentração: Educação
Orientador (a): *Mariluce Bittar*

CAMPO GRANDE - MS
Setembro - 2008

Ficha Catalográfica

Cavalcante, Maria Cleide Lima Pereira
C377p Políticas de educação superior: acesso e permanência de estudantes
trabalhadores dos cursos noturnos (1966 – 2006) / Maria Cleide Lima
Pereira Cavalcante; orientação Mariluce Bittar. 2008
131 f. + anexos

Dissertação (mestrado) – Universidade Católica Dom Bosco,
Campo Grande, Mestrado em educação, 2008.
Inclui bibliografia

1. Ensino superior – Brasil 2. Ensino superior e Estado 3. Política
e Educação I. Bittar, Mariluce II. Título
CDD-378.81

Bibliotecária responsável: Clélia T. Nakahata Bezerra CRB 1/757

**POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR: ACESSO E
PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES TRABALHADORES
DOS CURSOS NOTURNOS (1996-2006)**

MARIA CLEIDE LIMA PEREIRA CAVALCANTE

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Mariluce Bittar (UCDB)
(Orientadora)

Prof. Dr. Ester Senna (UFMS)

Prof. Dr. Regina Tereza Cestari de Oliveira (UCDB)

*Dedico esta ao único que é digno de toda honra e
toda glória: Deus pai, que é o dono de tudo e dos
meus pensamentos, ao Deus filho, que deu seu
sangue para me salvar e ao Deus Espírito Santo,
que está comigo o tempo todo, que me capacita no
dia a dia e me auxilia em toda circunstância.*

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me dar condições para superar mais esta etapa sem desistir. Agradeço a meu esposo Miguel Vicente Cavalcante e a meu filho Rodrigo Lima Cavalcante pelo apoio incondicional nas horas difíceis, no estudo e na profissão, suportando a ausência nos momentos de lazer imprescindíveis ao convívio familiar.

A minha orientadora Professora Mariluce Bittar, pela amizade, incentivo e orientação acadêmica criteriosa, que me possibilitou superar limites teóricos e práticos, permitindo a conclusão desta dissertação.

À doce Professora Regina Tereza Cestari de Oliveira, com quem aprendi muito observando sua simplicidade, carinho e atenção.

Ao Professor Ronaldo Chadic que oportunizou a vaga de docente no Campus I da UNIDERP no curso Direito no início de meu mestrado.

Agradeço a dois amigos que também contribuíram diretamente neste trabalho, Marco Osório da Silva e Valdinéia Garcia da Silva Raslan que foram muito importantes na construção dos gráficos da pesquisa.

Ao colega de trabalho, que se prontificou a fazer a revisão textual, Professor Armando.

E especialmente, agradeço também à amizade duradoura e sincera da revolucionária Arlene da Silva Gonçalves.

CAVALCANTE, Maria Cleide Lima Pereira. **Políticas de Educação Superior: Acesso E Permanência De Estudantes Trabalhadores Dos Cursos Noturnos (1996-2006).** Campo Grande, 2008. 131 p. Dissertação (Mestrado) Universidade Católica Dom Bosco.

RESUMO

Esta dissertação está vinculada à Linha de Pesquisa “Políticas Educacionais, Gestão da Escola e Formação Docente” e teve como objeto de pesquisa o estudo das políticas de educação superior: acesso e permanência de estudantes trabalhadores de cursos noturnos, no período de 1996 – 2006. A pesquisa integra o Projeto Interinstitucional “Ensino Noturno – acesso e democratização da educação superior”, desenvolvido por pesquisadores do Grupo de Estudos e Pesquisas Políticas de Educação Superior (GEPPEs). Os objetivos específicos consistiram em: a) analisar, à luz das políticas de educação superior, o acesso e a permanência de estudantes trabalhadores de cursos noturnos em uma IES privada do norte de Mato Grosso do Sul (MS) no período de 1996 – 2006; b) Verificar os condicionantes em relação ao acesso e a permanência desses estudantes nos cursos de graduação. O procedimento metodológico caracterizou-se como uma abordagem qual-quantitativa, por meio de pesquisa bibliográfica, que constituiu a base do estudo, com classificação e análise de documentos pertinentes à legislação e contribuição teórica da literatura sobre a temática de estudo. A pesquisa de campo contou com aplicação de formulário semi-estruturado aplicado a 79 concluintes de cursos de graduação oferecidos no turno noturno de uma IES privada na região norte de Mato Grosso do Sul. Os dados do Censo da Educação Superior (INEP/MEC) indicam concentração de 84,3% de estudantes do total de alunos matriculados no ensino noturno privado no país; destes, apenas 1,5% são do estado de Mato Grosso do Sul. Os resultados relativos à região Norte de MS demonstram também que: a) 64,56% são estudantes-trabalhadores; b) 62,02% da renda familiar dos estudantes trabalhadores está situada na faixa de três a dez salários mínimos; c) 51,9% são homens e 48,1% são mulheres; d) 73,4% são egressos da escola pública, e) 44,85% enfrentam dificuldades econômicas estruturais para permanecer na universidade; f) 40,93% alegam como necessidade de permanecer e concluir os estudos “o fato de que o curso superior e a qualificação profissional possam reverter em melhor condição financeira”. Conclui-se que as políticas neoliberais continuam reforçando a seletividade e as formas de ingresso dificultando o acesso à educação superior. No país, como no estado de MS, dos que conseguem o acesso, apenas 12% permanecem e concluem sua formação. Serão necessários mais que programas de governo para permanência na educação superior; devem ser implementadas políticas públicas de Estado que garantam a conclusão do curso e a efetiva democratização do acesso.

Palavras-Chave: Política de Educação Superior; Acesso e Permanência; Estudante Trabalhador; Cursos Noturnos.

CAVALCANTE, Maria Cleide Lima Pereira. **Public Politics of Graduate Studies: Access and Permanence of Working Students of the Nocturnal Courses (1996-2006).** Campo Grande, 2008. 1...p. Dissertation (Master's degree) Catholic University Dom Bosco.

ABSTRACT

This dissertation is linked to the Line of Research "Educational Politics, Management of the School and Teaching Formation" and had as object of research the study of the public politics of Graduate Studies: access and permanence of working students of the nocturnal courses, in the period of 1996 - 2006. The research integrates the Interinstitutional Project "Nocturnal Education – access and democratization of the graduate studies", developed by researchers of the Group of Studies and Researches on Politics of Graduate Studies – GSRPGS. The specific objectives had consisted of: a) to analyze, the light of the politics of graduate studies, the access and the permanence of working students of nocturnal courses in a private IES in the north of Mato Grosso do Sul in the period of 1996 – 2006, b) To check the restrictions regarding the access and the permanence of these students. The methodological procedure described itself as a quality-quantitative approach, through bibliographical research, which was the base of the study, with classification and analysis of relevant documents to the law and theoretical contribution of the literature on the theme of study; The field research with an application of a semi-structured form applied to 79 students that were concluding graduation courses offered in the nocturnal shift of a private IES in the region north of Mato Grosso do Sul. The data of the Census of the Graduate Education, in Brazil, indicates concentration of 84,3% of students of the total of students registered in the private nocturnal courses in the country; of these only 1.5% are of the MS state that corresponds to 63% of the total of the state. The results demonstrate that in the region north of MS: a) 64,56% are working students; b) 62,02 % of the working students familiar income is situated between three and ten minimum wages; c) 51,9% are men; c) 48,1% are women; d) 73,4% studied in public schools; e) 44,85% face structural economic difficulties to remain at the university; f) 40,93% claim as a condition to remains in study: "Necessity of a graduate degree/ professional qualification/ better financial condition". We conclude that the neoliberal politics continue reinforcing the selectivity and the ways of entering making more difficult the access to the graduate courses. In the Country, as in the state of MS, those who can access, only 12% remain and conclude their formation. It will take more than programs of governments to have permanence in the graduate studies: public politics of the State that guarantee the conclusion of the course and effective democratization of access.

Keywords: Politics of Graduate Studies; Access and Permanence; Working Students; Nocturnal Courses.

LISTA DE TABELA

TABELA 1 - Desequilíbrio Relação Candidato / Vaga e Vagas Ociosas.....	14
TABELA 2 - Ingressos nos Cursos de Graduação Presenciais, por Categoria Administrativa, Segundo a Faixa Etária – Brasil	47
TABELA 3 - A Evolução Instituições / Cursos / Matrículas / Concluintes da Educação Superior No Brasil.....	48
TABELA 4 - Número de Cursos de Graduação Presenciais por Categoria e Sub-Categoria	51
TABELA 5 - Matrículas de Graduação por Turno e Natureza Jurídica	58
TABELA 6 - IES Por: Categoria, Organização Acadêmica e Subcategorias. Segundo Ano do Censo em Mato Grosso do Sul.....	79
TABELA 7 - A Evolução Instituições / Cursos / Matrículas em Mato Grosso do Sul.....	80
TABELA 8 - Comparativo de Matrículas em Cursos de Graduação Presenciais, por Organização Acadêmica e Turno, entre Total do Brasil e Mato Grosso do Sul	82
TABELA 9 - Matrículas em Cursos de Graduação Presenciais, Sexo dos Matriculados, segundo a Unidade da Federação e a Categoria Administrativa das IES	84

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Perfil dos acadêmicos entrevistados – Gênero.....	85
Gráfico 2 – Perfil dos acadêmicos entrevistados – Formação escolar dos pais	86
Gráfico 3 – Perfil dos acadêmicos entrevistados – Renda familiar	87
Gráfico 4 – Perfil dos acadêmicos entrevistados – Situação de empregabilidade	88
Gráfico 5 – Perfil dos acadêmicos entrevistados – Idade	90
Gráfico 6 – Perfil dos acadêmicos entrevistados – Motivo de escolha do curso	91
Gráfico 7 – Perfil dos acadêmicos entrevistados – Acesso a bens culturais	92
Gráfico 8 – Antecedência escolar dos acadêmicos entrevistados – Natureza Jurídica das escolas freqüentadas no ensino Fundamental e Médio	93
Gráfico 9 – Antecedência escolar dos acadêmicos entrevistados – Turno de estudo no ensino Fundamental e Médio	94
Gráfico 10 – Antecedência escolar dos acadêmicos entrevistados – Tipo de formação.....	95
Gráfico 11 – Antecedência escolar dos acadêmicos entrevistados – Tempo de ingresso na Universidade após conclusão do Ensino Médio.....	96
Gráfico 12 – Antecedência escolar dos acadêmicos entrevistados – Dificuldade de acesso à universidade	97
Gráfico 13 – Vivência acadêmica – Percentagem de alunos que usam os recursos da instituição	105
Gráfico 14 – Vivência acadêmica – Dificuldades para freqüentar o curso	106
Gráfico 15 – Vivência acadêmica – Freqüência de participação em eventos oficiais da IES	107
Gráfico 16 – Vivência acadêmica – Freqüência de participação em atividades da IES	108
Gráfico 17 – Vivência acadêmica – Bolsa de estudos recebida pelos acadêmicos entrevistados.....	110
Gráfico 18 – Vivência acadêmica – Fatores que contribuíram para permanência dos acadêmicos entrevistados nos cursos	111

LISTA DE SIGLAS

ANDIFES - Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
BM - Banco Mundial
BMDs - Bancos Multilaterais de Desenvolvimentos
CAPES - Coordenação de Apoio de Pessoal de Nível Superior
CEFET - Centros Federais de Educação Tecnológica
CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico Tecnológico
DEM - Partido Democrata
EAD - Educação a Distância
ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio
EM - Ensino Médio
ES - Educação Superior
FHC - Fernando Henrique Cardoso
FIES - Financiamento ao Estudante de Ensino Superior
FUNDECT - Fundação e Apoio ao Desenvolvimento do Ensino, Ciências e Tecnologias do Estado de Mato Grosso do Sul.
FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental
GEPPEs - Grupo de Estudo e Pesquisas Políticas de Educação Superior
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas
ICMS - Imposto sobre Circulação de Mercadoria
IES - Instituições de Educação Superior
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC - Ministério de Educação e Cultura
MS - Mato Grosso do Sul
OMs - Organizações Multilaterais
ONGs - Organizações Não-Governamentais
PMDB - Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PNE - Plano Nacional de Educação
ProUni - Programa Universidade para Todos
PSDB - Partido da Social Democracia Brasileira
REUNI - Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SAEB - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SEFOP - Secretaria de Estado de Finanças, Orçamento e Planejamento de Mato Grosso do Sul
UCDB - Universidade Católica Dom Bosco
UEMS - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
UFG - Universidade Federal de Goiás
UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais
UFMS - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UFMT - Universidade Federal de Mato Grosso
UNIVERSITAS/BR - Rede Universitas Produção Científica sobre Educação Superior no Brasil
USP - Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO I	
1. POLÍTICA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS NEOLIBERAIS	26
1.1 Educação Superior e os Ajustes do Estado às Políticas Econômicas Neoliberais	26
1.2 A Expansão da Educação Superior Privada no Brasil pós-LDB	37
1.2.1 O Ensino Noturno no Contexto das políticas de Educação Superior.....	50
CAPÍTULO II	
2. POLÍTICAS DE ACESSO À EDUCAÇÃO SUPERIOR – O ENSINO NOTURNO	60
2.1 Políticas Públicas de Educação Superior: a questão do acesso nos governos de Fernando Henrique Cardoso e Luiz Inácio Lula da Silva.....	60
2.2 A Expansão da Educação Superior e os Cursos Noturnos em Mato Grosso do Sul (MS)	76
2.2.1 O Perfil do Estudante dos Cursos Noturnos em Instituição Privada da Região Norte de Mato Grosso do Sul.....	82
CAPÍTULO III	
3. A QUESTÃO DA PERMANÊNCIA – UM DESAFIO PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR	99
3.1 Políticas Públicas de Permanência	99
3.2 Os Condicionantes para Permanência do Estudante dos Cursos Noturnos das Instituições Privadas em Mato Grosso do Sul	103
CONSIDERAÇÕES FINAIS	113
REFERÊNCIAS	117
ANEXOS	125

INTRODUÇÃO

Há, pelo menos, duas décadas tem sido debatida a questão do acesso à educação superior no Brasil, porém sem se levar em consideração a questão da permanência, aspecto que mais recentemente despertou a atenção no âmbito das pesquisas. É nessa direção que esta pesquisa investiga as políticas públicas de educação superior: o acesso e a permanência de estudantes trabalhadores dos cursos noturnos entre 1996 e 2006.

Os objetivos da investigação consistiram em: a) analisar, à luz das políticas de educação superior, o acesso e a permanência de estudantes trabalhadores de cursos noturnos em uma IES privada do norte de Mato Grosso do Sul no período de entre 1996 e 2006; b) verificar os condicionantes em relação ao acesso e à permanência desses estudantes nos cursos de graduação. O período escolhido ocorreu pelo fato de que o ano de 1996 registrou a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), n. 9394 de 20 de dezembro, que favoreceu visivelmente a ampliação quantitativa de cursos e matrículas no período noturno, em IES públicas, mas principalmente em IES privadas.

A democratização e o acesso da educação nunca estiveram tão presentes nas agenda governamentais como nos dois últimos governos de Fernando Henrique Cardoso (1995 a 2002) e de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2006); porém observa-se um número cada vez maior de pessoas excluídas dos direitos preconizados nas leis nacionais e nas políticas educacionais.

A preocupação em analisar o acesso e a permanência dos estudantes em instituições particulares também está vinculada à trajetória profissional e prática de trabalho deste autor como professora de educação superior do período noturno por sete anos consecutivos em IES privada na Região Norte do Estado de Mato Grosso do Sul. No início, apenas coordenando o Núcleo de Atividades Complementares do Curso de Pedagogia e depois assumindo disciplinas pedagógicas como professora da mesma IES por

dois anos, com a disciplina de Metodologia Jurídica do curso de Direito. Observa-se que as dificuldades enfrentadas no cotidiano dos estudantes dos cursos noturnos eram semelhantes, independentes do curso em que se encontravam inseridos. Esse e outros fatores, como exemplo, o ingresso no Mestrado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco e, a participação efetiva no Grupo de Estudos e Pesquisas Políticas de Educação Superior (GEPPEs) culminaram no interesse pelo tema “Políticas Públicas de Educação Superior: acesso e permanência dos estudantes trabalhadores nos cursos noturnos – 1996-2006”.

Desse modo, esta pesquisa encontra-se vinculada aos estudos desenvolvidos no (GEPPEs), do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB) do qual esta autora participa, fazendo parte de um Projeto Integrado e Interinstitucional, intitulado “Ensino noturno: acesso e democratização da educação superior”. Tal Projeto conta com apoio financeiro e institucional da FUNDECT, do CNPq e da UCDB e congrega pesquisadores da UCDB, UFMT, UFG e UFMS.

Após uma década de crescimento sem critérios nem regulação, a proliferação de instituições de educação superior apresenta aspectos vulneráveis no setor privado. Em matéria divulgada na Revista Extra-Classe, a jornalista Stela Rosa, com dados informados pelo Coordenador-Geral de Estatísticas da Educação Superior do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), demonstra uma situação que denota ser emblemática em relação ao sistema, principalmente após a promulgação da LDBEN nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. As IES privadas atraíram

[...] de tal forma o interesse do mercado que o setor contabiliza taxas na ordem de três dígitos. Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), o número de instituições privadas aumentou no país em 151,6%, passando de 711 para 1.789, no curto período de 1996 a 2004. Segundo dados do Ministério da Educação (MEC), existem hoje no Brasil cerca de 2.300 instituições, entre privadas e públicas. A rede particular representa 89,9% do total, com 2.135 unidades de ensino [...] O aumento exponencial dos cursos de graduação mostra a voracidade com que os investidores entraram no setor. Em apenas oito anos, a partir de 1996, a oferta praticamente quadruplicou, saltando de 3.666 para 12.382. E como é típico de um crescimento desordenado, no qual o mercado dita as regras, teve um inchaço nas graduações que requerem menos investimentos. Dados do INEP de 2004 mostram que 52,2% das matrículas se concentravam em apenas seis opções – Administração, Direito, Pedagogia, Engenharia, Letras e Comunicação. ‘Na apressada conquista do mercado educacional, a iniciativa privada forçou a ancoragem da expansão em poucos cursos, o que causou um desequilíbrio enorme no panorama das ‘vocações’ profissionais dos jovens brasileiros’ (ROSA, 2006, p...).

Portanto, justifica-se a necessidade de pesquisas que aprofundem essas análises e questionem se o ensino noturno efetivamente possibilita o acesso e a permanência do

estudante na educação superior e se esses indicadores sugerem uma possível democratização desse nível de ensino.

Os estudos efetuados por Giolo (2006), Tabela I, apontam para um número significativo de vagas ociosas nas instituições privadas muito além das instituições públicas. As pesquisas demonstram em seus dados que o êxito do *acesso* depende inquestionavelmente da *permanência*, a começar no período pós-autonomia¹, ou seja, após a promulgação do Decreto Presidencial nº 99.490, de 30 de agosto de 1990, que concede a autonomia às IES para realização de vestibulares, havendo então uma diversificação dos modelos de seleção.

**TABELA 1
DESEQUILÍBRIO RELAÇÃO CANDIDATO/Vaga e Vagas Ociosas**

CATEGORIA	PÚBLICO		PRIVADO	
	CANDIDATOS/ VAGAS	VAGAS OCIOSAS %	CANDIDATOS/ VAGAS	VAGAS OCIOSAS %
1996	BRASIL	2.6	9,3	7.5
	MS	2.6	- 2.5	6.2
1999	BRASIL	2,2	4.7	8
	MS	2	- 2.8	6.9

FONTE: BRASL. MEC/Inep/Deaes: GIOLO, Jaime. *Panorama da Educação superior brasileira*. julho de 2006.

Amparada na própria legislação, a iniciativa privada logrou um grande crescimento quantitativo, que se intensificou com a aprovação da LDB Lei nº 9394/1996, quando houve maior **abertura das instituições educacionais com fins lucrativos**. (SAVIANI, 2004 p. 12-13, grifos nossos).

Nesse prisma, várias discussões vêm sendo realizadas, pois

A perspectiva de ampliação de vagas e da melhoria na qualidade da educação superior movimenta grupos organizados (ANPEd, ANFOP, GEPPEs, HISTEDBR), com diferentes intuições, a mobilizarem-se e discutirem sobre a reforma da educação superior, mais especificamente das universidades. Por meio da pesquisa e da produção científica, a análise das propostas já efetivadas no governo de Luiz Inácio Lula da Silva contribui para contextualizar e aprofundar estudos sobre esses programas. O fortalecimento da educação pública é uma das razões que, segundo informes e manuais divulgados pelo Ministério da Educação, motivam a reforma universitária, porém, identificamos um número significativo de programas, já em desenvolvimento, com ações voltadas à viabilização de acesso à educação superior privada (BITTAR, 2005, p. 04).

O estado de Mato Grosso do Sul especificamente na Região Norte, apresenta os mais variados problemas, porém há alguns que causam impacto negativo no dia-a-dia dos estudantes de cursos noturnos, do ponto de vista da garantia de acesso e de permanência na universidade.

¹ Termo utilizado na dissertação de mestrado do Professor João Ferreira de Oliveira UFG, 1994.

A metodologia utilizada com base nos objetivos constituiu-se em pesquisa descritivo-explicativa, pois segundo Gil (2002, p. 42), “tem a preocupação central de identificar os fatores que determinam ou que contribuem para ocorrência dos fenômenos [...] tipo complexo e delicado, já que o risco de cometer erros aumenta consideravelmente”.

Nesse sentido, os procedimentos técnico-metodológicos utilizados, constituíram-se em uma abordagem quali-quantitativa, pois foram utilizados dados de natureza qualitativa, por meio de levantamento bibliográfico com base na produção científica sobre a temática; análise de documentos secundários como: Constituição Federal, Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394, PNE – Plano Nacional de Educação (PNE), Programa Universidade para Todos (PROUni), Financiamento ao Estudante de Ensino Superior (FIES); além do estudo de campo em que o pesquisador tem uma experiência direta com a situação de estudo e também por permitir maior profundidade das questões propostas, com informações que foram adquiridas em formulário semi-estruturado² (Apêndice A) dos acadêmicos que estavam matriculados no último ano dos cursos do turno noturno com formação em (bacharelado – Direito, Administração, Ciências Contábeis –; licenciatura – Pedagogia – e tecnólogo curso de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistema), em uma Instituição de Educação Superior (IES) privada na região Norte de Mato Grosso do Sul. Também foram utilizados dados de natureza quantitativa, como exemplo, indicadores do Censo da Educação Superior do INEP/MEC, incluindo a expansão do número de alunos matriculados no ensino noturno, a expansão de IES, entre outros.

A coleta de dados foi desenvolvida entre outubro de 2006 e maio de 2007, compreendendo três fases a saber: a) consistiu em estudo exploratório e levantamento bibliográfico. Nas leituras feitas com o levantamento bibliográfico elegeram-se categorias de conteúdo que facilitaram na discussão do objeto de pesquisa, e destacaram-se para análise: a) política de educação superior; b) acesso e permanência; d) estudantes trabalhadores e, e) cursos noturnos.

A primeira fase, que se denominou estudo exploratório, englobou o levantamento bibliográfico; e consistiu em base esclarecedora acerca dos principais conceitos, aprofundamento dos estudos de natureza teórica relacionados o tema. Nessa fase, elegeram-se determinados autores que foram importantes para aprofundar alguns conceitos, a saber:

² Na ocasião estavam matriculados 79 acadêmicos, os quais responderam o formulário da pesquisa

- a) A *política de educação superior* tem sido contemplada com políticas públicas que preconizam a ampliação para o acesso dos estudantes trabalhadores em instituições privadas; para tanto, fundamentou-se nos estudos de Valdemar Sguissardi (2004) que estuda a instituição superior sob olhar das políticas públicas; Maria de Lourdes Fávero (1997) e (2002) e Luiz Antônio Cunha (1986) que analisam a perspectiva histórica e política da educação; Santos (2006), que discorre sob o ponto de vista sociológico a finalidade da universidade entre outros;
- b) O *acesso e permanência*, tendo por base a legislação, os programas de governo e autores como Maria Lourdes Gisi (2006), Mariluce Bittar (2005), Dilvo Ristoff (2006), Paulo Jorge Sarkis (2004) e outros que discutem essa questão à luz das políticas neoliberais;
- c) O *estudante-trabalhador* como aquele que trabalha, mas ainda depende de ajuda dos pais para se manter; esta categoria é classificada nas análises de Maria Alice Mencarini Foracchi (1965) que trata da questão pelo ponto de vista sociológico, Lucia Maria Teixeira Furlani (1998), que discute essa categoria e analisa o seu perfil por três aspectos que são importantes para esta pesquisa;
- d) Os *ursos noturnos*, como característica distintiva do Brasil, cujo argumento se apoiou em diversos autores, tais como Antonio Gramsci (1966), Dilvo Ristoff (2006), Valdemar Sguissardi (2004), Célia Pezzolo de Carvalho (1989), Mariluce Bittar (2005), Armando Mendes (1986).

É importante complementar que, na primeira fase, foram realizadas também pesquisas documentais, tais como a leitura e análise da Constituição Federal de 1988, o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, cuja apresentação, elaborada pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), descreve a concepção ideológica de “[...] vencer os desafios históricos que o País se dispõe a enfrentar [...] articular um novo modelo de desenvolvimento que possa trazer para o conjunto da sociedade brasileira a perspectiva de um futuro melhor” (CARDOSO, 1994, p. 6). A Lei de Diretrizes e Bases – LDB nº 9.394 de 1996, nos artigos que tratam da educação superior em consonância aos princípios fundamentais; Plano Nacional de Educação, aprovado pela Lei 10.172 de 09 de Janeiro de 2001 – estabelece metas para esse nível de educação, além de documentos referentes às políticas de programas de acesso e permanência da educação superior relevantes para a pesquisa.

Na segunda fase, foi realizado trabalho de campo e tabulação dos dados, e na terceira fase, as informações coletadas foram sistematizadas e analisadas.

Na primeira fase, é considerável lembrar que foi de suma importância efetuar o estado da arte do objeto de pesquisa; para sua realização, foi necessário um processo de seleção da produção científica sobre a temática pesquisada, facilitada pelo uso da Internet no universo das diferentes Instituições de Educação Superior que oferecem os Programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil, bem como em outras fontes, entre elas periódicos especializados por áreas; *site* do Banco de Teses e Dissertações da CAPES³, da Biblioteca Virtual UNIVERSITAS/Br⁴, entre outros.

Na atualidade, com os recursos tecnológicos em franco desenvolvimento proporcionado pela Internet, a pesquisa sobre o estado da arte estimulou e contribuiu para a definição do objeto de pesquisa. Todas as leituras realizadas antecipadamente dentro do Programa de Mestrado contribuíram para a definição do objeto de pesquisa, mas, dois aspectos aqui não poderiam ser deixados de mencionar por sua extrema relevância: o primeiro é o contato direto com a realidade do objeto de pesquisa e, consequentemente, a percepção do fenômeno. Outro aspecto é a participação no Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Políticas de Educação Superior (GEPPEs) do Programa, pois a troca de experiências e vários estudos levaram a pensar com mais acuidade sobre o objeto de pesquisa. Tentar desvelar o que a aparência esconde é de fundamental importância no esclarecimento do chamado “estado natural” da realidade a ser pesquisada.

No intuito de delimitar o objeto de pesquisa, optou-se por iniciar o levantamento dos estudos correlacionados ao tema proposto, nas primeiras buscas no Portal da Rede Universitas/br que tem seu foco na Educação Superior. A Biblioteca Virtual UNIVERSITAS/Br é uma base de dados que possibilitou a compreensão do fenômeno aqui proposto e constitui-se em uma biblioteca virtual com mais de nove mil documentos.

Para facilitar o levantamento no portal da biblioteca virtual UNIVERSITAS/Br, percebeu-se que havia três *links* distintos, a saber: periódicos, livros e dissertações; optou-se primeiro por delimitar os periódicos. Dos 136 títulos de periódicos encontrados, em um recorte sobre o ensino superior, encontram-se 28 títulos; mas após uma leitura minuciosa optou-se por um estudo que contribui para a pesquisa: o artigo sob o título “A evasão no ensino superior noturno: o caso do curso de Química da UFMG”, de autoria de Mauro Mendes Braga, Maria do Carmo L. Peixoto, Lisangela Fonseca Diniz e

³ Para fazer pesquisa no portal da CAPES, acessar: www.capes.gov.br/teses/dissertações

⁴ Para fazer pesquisas no UNIVERSITAS, acessar: <http://www.universitas.org.br/bibliotecaonline/>

Tânia Fernandes Bogutchi que analisa a evasão no ensino superior noturno. Em uma análise comparada, os autores mostram que as taxas dessa evasão foram em média de 20 %, índice menor do que no diurno, apresentando tendência à diminuição. A evasão noturna é marcadamente influenciada pela variável do sexo e pelo desempenho no início do curso e não é afetada pelo desempenho no vestibular. É também condicionada pela relação de trabalho do estudante e pela sua renda familiar. Os evadidos foram entrevistados, observando-se que eles atribuem a evasão às dificuldades para conciliar estudo e trabalho.

Nas dissertações de mestrado e teses de doutorado, identificaram-se 27 (vinte e sete) resumos, que tratavam da categoria “ensino superior”. Resolveu-se “recortar” mais o tema e optou-se por buscar como “ensino superior noturno”, porém, foi encontrado apenas um registro de tese de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Paulo (USP), sob o título “Ensino superior privado no Brasil - a óptica discente” de Senira Anie Fernandez, escrita no ano de 1993. Os seus estudos visaram à compreensão do ensino superior particular no Brasil sob o ponto de vista dos alunos. Ele faz uma análise crítica da universidade, uma vez que mudanças são condições que permitem o avanço rumo à conquista de um ensino superior de melhor qualidade. Nessa direção em seus estudos, a autora considera que os questionamentos devem ser percebidos nacionalmente colocando em evidência o “[...] verdadeiro papel da universidade brasileira”. (FERNANDEZ, 1993). Os estudos de Fernandez contribuíram para entender nosso objeto, do ponto de vista do papel da universidade uma vez que, vai além Guardiã por excelência da produção científica e cultural da sociedade. Não pode ter o seu papel limitado apenas as regras de adequação ao mercado, típicas de sua função econômica. O que se percebe por imposição à universidade pública uma crise de identidade institucional instalada sob os novos paradigmas organizacionais de algumas empresas privadas, e significa retirar-lhe o princípio de autonomia institucional e o caráter social de sua produção cultural. Presidida por uma lógica muito mais complexa e abstrata em suas funções sociais do que a lógica que preside e regulamenta a vida empresarial. A crise de identidade institucional da universidade tende a diminuir, porém permanece a lacuna onde todos participam abstratamente em igualdade de oportunidade e poucos, pertencentes aos segmentos ou as categorias da classe trabalhadora, conseguem se tornar demandadores do conhecimento social acumulado (ciência) e da produção cultural, produzidos pelo sistema universitário. Mesmo com um crescimento expressivo do ensino universitário, esta longe de se aproximar das necessidades dos filhos da classe trabalhadora. Deve cumprir a promoção do desenvolvimento social, na resolução dos problemas sociais, na formação profissional e na elevação da dimensão imaginária e coletiva da sociedade.

Nas publicações de livros, foram encontrados 99 (noventa e nove títulos) relativos a educação superior; fechando mais a pesquisa, delimitou-se em “ensino superior noturno”, e 36 (trinta e seis) títulos foram encontrados os quais poderiam contribuir para a

base conceitual dos estudos, em especial a obra de Lúcia M. Teixeira Furlani, sob o título “*A claridade da noite*: os alunos do ensino superior noturno”, resultado de sua Tese de Doutorado defendida em 1997. Esse estudo chamou a atenção dada ao interesse da autora em conhecer os alunos do ensino superior particular noturno, suas características, e o sentido que atribuem a seus itinerários escolar, na universidade, e também por ela ser engajada na direção de uma universidade particular e que “percebe esta como um lugar de **esperança e de desejo**” (FURLANI, 1998, p. 9, grifo nosso). Aponta no resumo da tese que “há lacunas de estudos sobre o ensino superior noturno, tema ainda considerado menor pela academia”. Informa a sua preocupação sobre o que representa para aqueles que, participando do mundo do trabalho, não encontram outro espaço para efetivar sua escolaridade e formação, já que inexistem políticas sociais que propiciem aos que trabalham horário exclusivo para estudo. A investigação foi dividida em três fases da qual participaram alunos de cursos noturnos das áreas de exatas, humanas e biológicas das três universidades particulares de Santos, estado de São Paulo. Com seu olhar voltado para três categorias como: o estudante em período integral, o estudante-trabalhador e o trabalhador-estudante como forma de tentar esclarecer o real significado dos problemas, desfizeram-se alguns mitos que cercavam o estudo. Esclarecendo essa categoria, a autora percebe as diferenciações afirmadas por Romanelli (1994) que toma por base a análise elaborada por Foracchi (1965), quais sejam:

O estudante em tempo integral é mantido totalmente pela família, podendo dedicar-se somente ao estudo, seja ele cursado no período diurno, integral ou noturno. O projeto familiar o diferencia, pois garante-lhe a escolarização prolongada, sem outras preocupações.

O estudante-trabalhador ou, literalmente, o estudante que trabalha, continua sendo em parte mantido pela família.

O trabalhador-estudante diferencia-se do anterior por não depender financeiramente da família, mas, pelo contrário, colaborar para o orçamento doméstico. [...] Portanto estudar é um projeto que depende unicamente de sua disposição pessoal, de suas aspirações e recursos financeiros, embora, às vezes, venha acompanhado de incentivo da família (FURLANI, 1998, p. 41).

Para ela, embora a participação na vida econômica da família interfira nos projetos de futuro das três categorias de estudantes, sofre-se também a interferência das razões e motivações que os impulsionam à universidade e das experiências dos lugares em que participam, dentre eles a universidade. O estudo da autora evidencia aspectos que identificam outros educadores com sua prática que se vêem como parceiros dos alunos e dos próprios colegas na luta diária, de crença e valores. Foram os parceiros dos alunos do noturno (os professores) que a ensinaram a descobrir neles três faces:

[...] primeira e a segunda face, como a cara e a coroa de uma moeda, são conhecidas embora ainda consideradas tema marginal pela academia: uma face é

a do aluno e a outra de trabalhador. Uma pode prevalecer e se sobrepor à outra, de acordo com cada caso. Mas a terceira face, a de cidadão, aparece amalgamada nas outras duas, faz parte dela. É algo como a figura difusa, porém constante, que se apresenta quando se gira uma moeda. (FURLANI, 1998, p 13).

A realidade tem reproduzido ao longo dos anos a terceira face identificada por Furlani (1998), que restitui ao aluno trabalhador à condição de cidadão quando imprimida na sua identidade resultante das outras duas faces na idade adulta. Também “[...] essas três faces – aluno, trabalhador e cidadão – compõem uma identidade e uma totalidade que não podem se ignoradas [...]” (p. 16), apelando para superação das dicotomias, dando lugar a uma visão integrada e educadora. Essa ação é possível somente pela recolagem das fragmentações dos saberes, “[...] forçando a universidade a retirar sua máscara de templo do saber, para assumir sua identidade verdadeira – lugar possível [...]” (ibid, p. 16). Para ela, a trajetória escolar e profissional apresenta múltiplos sentidos a esses alunos, revelando então a quarta face: a educadora, que com, e no meio dos “alunos-trabalhadores-cidadãos”, possibilita aos educadores aprender com afinco e pensar a escola e a universidade, indagando sobre o fio que entrelaça o desejo sobre ação permeando o fazer pedagógico. “O exame da escola noturna, sob o ponto de vista pedagógico, deve caminhar sempre ao lado de uma discussão de natureza política, pois as mudanças necessárias não se referem apenas aos cursos noturnos, de forma isolada, mas devem se dar, necessariamente, na sociedade que lhes deu origem” (FURLANI, 1998, p 16).

Essa obra contribuiu significativamente para compreender os sujeitos dessa pesquisa quando se volta o olhar para a realidade dos cursos noturnos da educação superior nos últimos anos e o perfil dos alunos, uma vez que a autora descreve as três “faces” do aluno. Pode-se inferir que a segunda face, a do trabalhador, descrita por Furlani, tem se sobreposto à primeira face, a do aluno; a terceira, a do cidadão, tem se configurado entre o que “é”, e o que poderá vir a ser, no âmbito profissional (trabalho) e social.

Ao se acessar o Portal da CAPES, notou-se as dissertações e teses eram as mesmas inseridas na Biblioteca Virtual UNIVERSITAS/Br que cadastrava estudos somente sobre políticas de educação superior, coincidindo, portanto com o portal da CAPES. A seguir, visitaram-se os *sites* das duas IES que oferecem Programas de Pós-Graduação em Educação em Mato Grosso do Sul. A primeira foi a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), que apresenta em seu *site* 163 (cento e sessenta e três) dissertações, defendidas entre 1991e 2003. Observou-se que praticamente todas as pesquisas são voltadas para a prática docente, a gestão das escolas, o perfil dos estudantes e outros que

envolvem a educação básica. Sobre a educação superior foram encontrados estudos sobre a prática docente, o que não contemplava o objeto desta pesquisa.

Fazendo um levantamento na própria Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), registram-se desde o início do Programa de Mestrado em Educação em 1995, 134 dissertações; delas somente alguns trabalhos possuíam relação direta ou indireta com nossa temática. Dentre esses estudos, destaca-se o primeiro, intitulado “Ensino Superior e Mercado de Trabalho: opção do acadêmico”, de Edson Luiz Xavier, de 1999, cujo objetivo principal foi tornar mais clara a pedagogia utilizada pelo capital na vinculação de seus interesses aos interesses do cotidiano da sociedade contemporânea (XAVIER, 1999). Para Xavier (1999), como a pedagogia incorpora as suas necessidades ao cotidiano do estudante, torna-se mais explícita a imposição das necessidades do mundo da produção sobre as necessidades humanas, por meio da exigência, pelo mercado de trabalho, de melhor qualificação profissional. A vinculação da opção do estudante por um curso superior às necessidades do capital estrutura-se e sustenta-se a partir de sua vinculação ideológica. Para o autor, o capital atua pela sedução do medo com a finalidade de disseminar e vincular o cotidiano às suas necessidades.

O segundo trabalho da UCDB com proximidade com o objeto trata do tema “Expansão Universitária em Mato Grosso do Sul – 1979-2001”, de autoria de Eloísa Bittencourt Fernandes, defendido em 2003, no qual se verificou o processo de expansão das quatro universidades do Estado de Mato Grosso do Sul, focalizando o público e o privado, o processo de interiorização dos cursos de graduação, o crescimento dos cursos noturnos e a área de conhecimento que concentra maior número de matrículas. A autora constatou que o crescimento de matrículas até 2001 foi maior na iniciativa pública, mostrando assim características particulares no processo de expansão. Para a mesma, a reforma do Estado a partir da década de 1990 incentivou o crescimento da educação superior privada atendendo às exigências das políticas internacionais mostrando a desresponsabilização do Estado nos seus serviços.

O terceiro trabalho trata da “Expansão e Interiorização dos Cursos de Direito em Mato Grosso do Sul – 1965-2002”, de Milena Inês Sivieri Pistori, defendido em 2004. A pesquisa teve como questão fundamental “investigar em que medida o processo de expansão dos cursos de direito está relacionado com as políticas implementadas pelo Estado e pelos organismos multilaterais, como o Banco Mundial, a UNESCO e a Organização Mundial do Comércio”. A autora demonstrou que os movimentos de expansão e interiorização dos cursos de direito no estado iniciaram-se apenas em meados

da década de 1990. Ao contrário do setor privado, o setor público mais se interiorizou que expandiu. Houve predominância do período noturno com 65% das vagas preenchidas no setor privado e 49% das vagas no setor público, dados esses percebidos pela autora e que demonstram a sociedade política (aparelho governamental) autorizando a criação de cursos que estão em desconformidade com a legislação vigente, deixa-se assim de cumprir seu papel de fiscalizadora, num processo que reforça o movimento de mercantilização da educação superior.

Na biblioteca do GEPES encontrou-se a dissertação “Liberalismo, educação e vestibular: movimentos e tendências de seleção para o ingresso no ensino superior no Brasil a partir de 1990”, estudo de João Ferreira, de Oliveira da Universidade Federal de Goiás (UFG) que busca a compreensão do processo de seleção para o ingresso do ensino superior no Brasil desde 1990, em razão do Decreto nº 99.490, de 30.08.1990, que concedeu autonomia as IES na realização dos vestibulares. Seu problema de estudo foi verificar se o novo modelo de seleção de acesso ao ensino superior conseguirá de fato concretizar o que se proclamava em termos de assegurar a igualdade de oportunidades e a democratização de acesso, conseguindo romper e ultrapassar os limites e a concepção capitalista-liberal hegemônica no Brasil desde o nascimento do vestibular. Em seu estudo, Oliveira (1994) busca no acesso ao ensino superior no Brasil a contextualização dos movimentos e tendências de seleção, nos quais se evidenciaram as categorias: igualdade de oportunidades, democratização do acesso, qualidade de ensino e avaliação já que as mesmas permitem melhor compreender o vestibular no Brasil e interpretar os movimentos e tendências de seleção “pós-autonomia”. Os movimentos e tendências de seleção, apesar da diversidade de discurso, não ultrapassavam os limites e a concepção de seleção capitalista. No período “pós-autonomia”, a seleção é acompanhada de um discurso igualitarista que reforça o ideal de que é possível criar um modelo de seleção natural, justo, neutro e democrático.

Outro espaço de consulta possível são os *sites*⁵ de busca que, neste trabalho, foram importantes para se fecharem os levantamentos. Ao se fazer uma procura com a categoria “ensino superior noturno”, chegou-se a três títulos importantes, sendo: “O ensino superior noturno e a democratização do acesso à universidade”, de Armando Mendes, publicado no ano de 1986, que trata dos debates para reelaboração de propostas da reestruturação da universidade brasileira em que o ensino superior noturno foi colocado como alternativa a ser examinada, com vistas a uma política de democratização do acesso.

⁵ “Site” Conjunto de várias páginas (arquivos) que falam da mesma empresa ou um mesmo assunto na rede Internet.

Isso dez anos antes do período de estudo deste trabalho, mas que foi importante para se entender o acesso à educação superior como categoria fundamental nos estudos sobre políticas de educação superior.

Os outros dois estudos são de Armando Terribili Filho, o primeiro é um artigo sobre “O cenário urbano para o estudante do ensino superior noturno na cidade de São Paulo: triste realidade ou palco de heróis?” que apresenta o resultado da pesquisa para a dissertação de mestrado publicado na Revista de Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). A dissertação tem o título “Avaliação dos aspectos motivadores e não motivadores na freqüência à escola dos alunos de um curso noturno de graduação em administração de empresas”. O artigo mostra por um lado que o ensino superior no Brasil teve nos cursos de graduação 3.479.913 matrículas, em 2002, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE), das quais, 57,6% estavam no período noturno. Por outro lado, a cidade de São Paulo, a mais populosa do país, com 10.434.252 habitantes, tenha 377.471 matrículas, das quais se estima que mais de 250.000 estejam no período noturno. O estudante trabalha durante todo o dia e vai direto do local de trabalho para a instituição de ensino, enfrenta um cenário urbano hostil: trânsito caótico, dificuldades de transportes e problemas de segurança pública, entre outros no entorno educacional. A pesquisa foi realizada em 2002, com 244 estudantes de um curso de Administração de Empresas de uma instituição privada localizada na zona norte da cidade. Em 2004, uma outra pesquisa realizada com 16 alunos de pós-graduação de curso noturno (*lato sensu*) em Docência do Ensino Superior, os quais também eram professores, ratificou as constatações anteriores.

A segunda fase da pesquisa foi a realização do trabalho de campo, que proporcionou maior profundidade às questões norteadoras. Segundo Minayo (1994, p. 26), o trabalho de campo consiste no “[...] recorte empírico da construção teórica elaborada no momento. [...] e combina formulários, levantamentos de material documental bibliográfico e instrucional entre outros”, facilitando no entendimento dos fatores que exercem influência na constituição do objeto de pesquisa. Para realização da pesquisa de campo, optou-se por uma Instituição de Educação Superior (IES)⁶, particular, por se tratar de uma instituição consolidada em Mato Grosso do Sul e que oferece cursos noturnos em várias áreas de conhecimento além de manter *campi* nas diferentes regiões do Estado.

⁶ O nome da Instituição não será identificado, mas ressaltamos que a aplicação dos formulários obteve prévia autorização do responsável direto da unidade pesquisada.

Esta pesquisa empírica foi delimitada na Região Norte de Mato Grosso do Sul, pois, como explica Gil (2002) em se tratando de estudo de campo, pode-se focalizar uma comunidade, que não seja necessariamente geográfica, conjugando com outros dados estatísticos e documentais, aqui utilizados, obtendo-se uma visão do todo. A escolha dos acadêmicos para responderem ao formulário dos cursos de graduação oferecidos no turno noturno teve apenas como critério serem de último ano, uma vez que eles, em sua formação, estariam em melhores condições para contribuir ao que se definiu como foco da pesquisa que é a questão dos condicionantes para a “permanência” como complemento ao “acesso” dos alunos.

Na terceira etapa após a tabulação de dados, sistematizou-se o material no intuito de se analisar, entender e esclarecer o que as políticas educação superior preconizam em relação ao acesso e permanência para estudantes de cursos superiores noturnos de IES em MS no período entre 1996 e 2006.

Esta dissertação está organizada em três capítulos. O primeiro apresenta o aspecto da “Educação Superior no Brasil após o ano 1990”, já que o desenvolvimento nesse nível de ensino tem sido alvo das discussões sobre os “descaminhos” induzidos pelas políticas públicas, que ora o percebe como um lugar de privilégios aos mais capazes, ora como espaço de inclusão e solução para o desenvolvimento do país. Discorre-se sobre a finalidade da universidade, pois trata-se de um dos principais espaços instituídos de transmissão do conhecimento e fundamental como centro de cultura disponível para educação do homem. Abordam-se também as características da educação superior no contexto neoliberal, mostrando as influências dos organismos internacionais na política educacional.

No segundo capítulo: “Política de acesso à educação superior – ensino noturno” procura-se compreender sobre as políticas públicas dos dois últimos governos do país, tomando por base a Constituição Federal de 1988 e a LDB Lei 9.394/1996, as diretrizes fundamentais que preconizam a ampliação do acesso à educação superior que foram aprovadas por decretos e projetos no sentido de ‘democratizar’, e em que contexto o “acesso” ganha expressão e na concepção da palavra, como ingresso, pelo vestibular, à educação superior. Analisaram-se os períodos dos governos de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) e de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2006) no sentido de verificar as políticas de acesso a esse nível de ensino. Finalizando procurou-se identificar o perfil dos alunos do turno noturno da Região Norte de MS, tendo como parâmetro outros estudos

como o de Terribilli Filho (2002), Sarkis (2004), Gisi (2006) Furlani (1998), que possibilitaram a compreensão do objeto de pesquisa.

No capítulo terceiro, apresenta-se “A questão da permanência como um desafio para educação superior”, para se avaliar em que medida as políticas têm se direcionado para um processo de atendimento à sociedade, percebendo o desafio para a educação superior, na permanência e em condicionantes para que os estudantes, matriculados em IES privadas, possam terminar sua formação. Outro objetivo é averiguar se realmente as medidas legais, com seus programas, contribuem para a democratização do acesso, pela permanência, analisando a ‘vivência dos acadêmicos’ do ensino noturno. Pretende-se discutir a permanência como preocupação de efetivação do acesso e uma possível inclusão dos que vivem em iguais condições geográficas de residência.

CAPÍTULO I

2. POLÍTICA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS NEOLIBERAIS

Este capítulo tem como compreender a política econômica neoliberal, analisar a expansão da educação superior privada no país pós-LDB e o Estado capitalista. Dentre as reflexões, busca-se entender a finalidade da universidade, estudando a educação superior nos dez anos sob a ótica da legislação em vigor (LDB, 1996). Analisa-se, também, o ensino noturno no contexto das políticas de educação superior.

1.1 Educação Superior e os Ajustes do Estado às Políticas Econômicas Neoliberais

Para se compreender a educação superior no período de 1996 a 2006 é necessário compreender como esse nível deu início em turnos noturnos, no Brasil. Por esse panorama, percebe-se que as escolas noturnas começaram a funcionar no Brasil-Império (1822-1889), nas províncias. Havia classes noturnas de ensino primário, destinadas a adolescentes e adultos analfabetos (SALOMÉ, 2006).

Destacam-se as considerações de Cunha ao afirmar “[...] a partir de 1808, que foram criados cursos e academias destinados a formar burocratas para o Estado e especialistas na produção de bens simbólicos; como subproduto, formar profissionais liberais” (1986, p.67).

Quanto às classes noturnas, Carvalho (1986, p.23) afirma que:

[...] alguns registros de 1870-1880 dão conta de algumas características desse tipo de ensino: destinado ‘aos que a idade e a necessidade de trabalhar não permitiam freqüentar cursos diurnos’, servem ‘ao homem do povo que vive do salário’, funcionam em locais improvisadas ou cedidas, seus professores recebem apenas uma pequena gratificação para se encarregar destas aulas.

Para se esclarecer melhor sobre esses cursos como característica brasileira, verifica-se que a modalidade ensino noturno, pouco ou quase nada aparece nos países estrangeiros, apenas há referência de Gramsci, no texto publicado no jornal *L'Ordine Nuovo* em 1919, sobre o curso noturno para trabalhadores de Turim na Itália; em que os jovens se reuniam “naquelas salas não pelo desejo de se tornarem melhores, mas pelo objetivo, talvez não expresso, mas claro e comum a todos, de se destacarem, de conquistar um ‘título’” (*apud* GERRATANA; SANTUCCI 2007, p...).

Somente na década de 1930 foram criados os cursos populares noturnos, caracterizados como de adultos, para atendimento a jovens a partir de 15 anos e adultos analfabetos. Os cursos eram até então destinados ao ensino de crianças, jovens e adultos, inseridos no mercado de trabalho.

Esse período foi crucial para o país na educação e para tanto, menciona-se uma passagem da obra de Fávero (1977), mostrando que, nos anos 1930, foram elaboradas, por meio de decretos, as reformas do ensino secundário, superior e comercial, conhecidas como Reformas Francisco Campos. Organizaram-se as “universidades”, escolas existentes na época, destacando os seguintes pontos de suas diretrizes:

- a) A Universidade tem duplo objetivo: [...] equiparar tecnicamente as elites profissionais do país e proporcionar ambiente propício às vocações especulativas e desinteressadas, cujo destino, imprescindível à formação da cultura nacional, é o da investigação e da ciência pura.
- b) A Universidade não tem uma finalidade meramente didática, mas também social: [...] transcende ao exclusivo propósito do ensino [...] é uma unidade social ativa e militante, isto é, um centro de contato, de colaboração e de cooperação de vontades e de aspirações, uma família intelectual e moral, que não exaure a sua atividade no círculo dos seus interesses próprios e imediatos, senão que como unidade viva, tende a ampliar no meio social, em que se organiza e existe o seu círculo de ressonância e de influência exercendo nele uma larga, poderosa e autorizada função educativa (Idem, p. 34)

Os registros históricos da década de 1930 explicitam as divergências que foram sendo acentuadas ao longo dos anos, uma vez que, a divisão de classe sempre foi o ponto de imposição de uma minoria, para reverter seus conhecimentos em benefício próprio, causando a dependência das camadas sociais menos favorecidas em serviços e conhecimentos simultaneamente.

O surgimento das universidades particulares ocorreu no ano de 1946, com forte atuação da Igreja Católica, sendo reconhecidas a Pontifícia Universidade do Rio de Janeiro e a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (ROSSATO, 1998). A instalação dos

ginásios noturnos em prédios de grupos escolares começou somente nos anos de 1950. As vagas nesse turno deveram-se as reivindicações da população por acesso à escola, possibilitando assim, a educação de crianças e jovens que precocemente passam a integrar o mercado de trabalho.

As instituições eram freqüentadas por estudantes dos então chamados níveis ginasiáis, colegiais e universitários e os jovens trabalhadores, os subocupados ou provisoriamente desocupados pertenciam a setores sociais distintos, até aproximadamente o final dos anos de 1960, como menciona Furlani (1998). Essa década apresentou um crescimento na categoria “trabalhador-estudante” e a realidade de que uma parcela cada vez mais numerosa não conseguia permanecer no sistema educacional, impulsionando a abertura de faculdades no período noturno, na maioria de instituições particulares, para atender o estudante que já exercia atividade remunerada. Forçosamente, pressionando as universidades a formar pessoas para as necessidades do capital, alteraram-se assim suas características. Surgiram assim as faculdades com **ensino noturno** nesse período, como consequência das discussões em políticas públicas federais e estaduais das décadas anteriores (FURLANI 1998, grifo da autora).

Entre os anos de 1960 e os anos de 1980, a iniciativa privada cresceu superando a iniciativa pública, especialmente com os cursos noturnos no ensino superior, em variados graus de abrangência ou especialização.

A finalidade da universidade era tentar acompanhar as mudanças impostas pelas políticas econômicas que estavam centradas na produção, na acumulação e na concentração da produção, atendendo aos interesses do capital e consequentemente incidindo nos meios produtivos, modificando as técnicas no campo de trabalho e, por sua vez, o perfil do profissional.

Para se entender melhor a finalidade da universidade, abre-se aqui uma discussão que Valdemar Sguissardi, em seus estudos, aborda sobre “A universidade neoprofissional, heterônoma e competitiva”. O conhecimento cultural subjetivo e desinteressado que o estudante almeja e com aplicação em pesquisas para o aprimoramento das verdades teóricas – modelo de universidade *neo-humboldtiana*⁷ (SGUSSARDI, 2004,

⁷ O modelo “*neo-humboldtiano*” caracterizou-se por meio de ‘Critérios’ e ‘indicadores’ da estrutura administrativo-acadêmica voltada para a formação de profissionais – presença de estruturas de produção científica e de pós-graduação *stricto-sensu* a presença majoritária de docentes em regime de tempo integral e com qualificação pós-graduada; integração das unidades em torno de projetos comuns de ensino e pesquisa; associação de ensino, pesquisa e extensão em diferentes níveis; estrutura administrativo-acadêmica voltada para a formação de profissionais e de pesquisadores. (SGUSSARDI, 2004, p. 35)

p. 35) que desde o início da implantação das instituições vem nessa modalidade, e não condiz mais aos anseios da sociedade.

As transformações ocorridas paulatinamente na finalidade do conhecimento cultural subjetivo são descritas por esse autor como um conhecimento específico e técnico para atender às necessidades do mercado – modelo de universidade denominado *neonapoleônico*⁸ (Idem).

Numa tentativa de evidenciar melhor esse processo, mencionam-se aqui os estudos sociológicos de Santos (2006, p. 187), segundo o qual “[...] a restrição ou encolhimento nas políticas de financiamento tem sido visível nos dias atuais dentro da universidade pública, e a mesma não está preparada. Isso remete a mudanças profundas como reformas parcelares e crise não apenas conjuntural, mas estrutural”.

Santos (2006, p. 188) afirma que, nos estudos de Karl Jasper (1965) dentro da tradição do idealismo alemão, em 1946, repete-se o que se afirmava em 1923, definindo sobre a missão de universidade como “[...] lugar onde por concessão do Estado e da sociedade uma determinada época pode cultivar a mais lúdica consciência de si própria, [...] seus membros congregam-se nela com o único objetivo de procurar, incondicionalmente, a verdade e apenas a verdade”. Essas verdades constituíram-se na civilização ocidental, a idéia una e singular de universidade na busca do conhecimento. Santos descreve tais objetivos em ordem decrescente de importância para a universidade:

Porque a verdade só é acessível a quem a procura, sistematicamente, a **investigação** é o principal objetivo da universidade;
 Porque o âmbito da verdade é muito maior que o da ciência, a **universidade deve ser um centro de cultura, disponível para a educação do homem no seu todo**;
 Porque a verdade deve ser transmitida, a universidade **ensina e mesmo o ensino das aptidões profissionais deve ser orientado para a formação geral** (idem, p. 188, grifo nosso).

Como o conhecimento é dinâmico, à medida que a estrutura se desenvolve ele também é alterado, a ‘sociedade é abalada’⁹, e precisa se adequar a nova ordem social, isto é, na década de 1960, quando a perenidade¹⁰ dos objetivos realmente vieram a oscilar. O

⁸ O modelo “*neonapoleônico*” caracterizou-se por meio de ‘critérios’ e ‘indicadores’ da estrutura administrativo-acadêmica voltada para a formação de profissionais, que remonta às escolas profissionais; ausência de pesquisas e pós-graduação *stricto-sensu*; numero de universidades privadas; presença majoritária em regime de trabalho do corpo docente parcial ou horista sem qualificação pós-graduada e dedicação exclusiva ao ensino. (SGUSSARDI, 2004, p. 35)

⁹ ‘Sociedade abalada’ – Dado o modo de produção que vinha se alterando, movidos pela dinâmica do capital. Neste processo o crescimento demográfico e consequentemente de consumo, mudando o perfil do mercado de trabalho, das profissões do período em questão, causou também insegurança no indivíduo que refletiram nos grupos, nas instituições organizadas (as universidades são parte destas organizações).

¹⁰ Perenidade dos objetivos – Qualidade do que é perene que significa durar muitos anos; eterno, incessante (BUENO, 1973, p. 1005)

nível mais abstrato dos objetivos grifados, manteve continuidade; os três fins de universidade passaram a ser: a investigação, o ensino e a prestação de serviços.

Foi no nível das políticas universitárias concretas que a unicidade dos fins abstratos eclodiu com uma multiplicidade de funções contraditórias entre si. A explosão das funções foi correlata: a explosão da universidade; o aumento dramático da população estudantil e corpo docente; a proliferação das mesmas; a expansão do ensino; a investigação universitária a novas áreas do saber. Porém, para Santos (2006), o movimento em prol dos direitos ao acesso entre as etnias, classes, gêneros alteram, ao longo da história, as suas funções. Conseqüentemente, a multiplicidade de funções levou-se, a “levantar a questão da compatibilidade entre elas, a que dentre elas que tem merecido mais atenção [...] a idéia de universidade fundada na investigação livre e desinteressada e na unidade do saber” algo que sempre existiu dado seu caráter utópico e ucrônico¹¹ da idéia de universidade (*Ibd*, p. 189).

Santos entende que, nas três últimas décadas do século XX, as funções se alteraram, pela sua novidade e importância e pelas estratégias de ocultação e de compatibilização que suscitam, pois

A função de investigação colide com a função de ensino, pois segundo ele a criação do conhecimento implica a mobilização de recursos financeiros, humanos e institucionais dificilmente transferíveis para as tarefas de transmissão e utilização do conhecimento. No domínio da investigação que os interesses científicos de investigadores podem ser então alheios aos interesses em fortalecer a competitividade da economia. No domínio do ensino, os objetivos da educação geral e da preparação cultural, colidem, no interior da mesma instituição, com os da formação profissional ou da educação especializada, uma contradição detectável na formulação dos planos de estudos da graduação e na tensão entre esta e a pós-graduação. (2006, p. 189).

O autor entende que qualquer dessas contradições gera tensões no relacionamento das universidades com o Estado e a sociedade também dentro das próprias instituições diferentemente organizadas. O objetivo das “[...] reformas universitárias propostas um pouco por toda a parte nos últimos anos tem sido fundamentalmente o de manter as condições sob controle através da gestão das tensões que elas provocam [...] citado como mecanismo de dispersão” (SANTOS, 2006, p. 189-190).

Santos apresenta três domínios na problemática da gestão de tensões:

Contradição entre a produção de alta cultura e de conhecimentos exemplares necessários à formação das elites de que as universidades tem vindo se ocupar desde a idade média e a produção de padrões culturais médios e de conhecimentos úteis para as tarefas de transformação social e nomeadamente para a formação da força de trabalho qualificada exigida pelo desenvolvimento industrial;

¹¹ Palavra ucrônica vem de ucrônia; u.cro.ni.a: sf (gr ou, não+crono+ia1) Suposição histórica; hipótese de uma História diferente da real. (MICHAELIS, 2007).

A contradição entre a hierarquização dos saberes especializado através das restrições do acesso e da credencialização das competências e as exigências sócio-políticas da democratização e da igualdade de oportunidade;

E a contradição entre a reivindicação da autonomia na definição de valores e dos objetivos institucionais e a submissão crescente a critérios de eficácia e de produtividade de origem e natureza empresarial. (p. 190)

Nas três contradições existe a necessidade de repensar os aspecto do acesso a esse nível. A produção de alta cultura é fundamental para os que chegam à universidade e consequentemente complementaria a formação média e conhecimentos úteis para as tarefas de transformação social. Restringir este saber só reforça a idéia da divisão de classe, que se completa com a burocratização do sistema pelo impedimento através da classificação institucional e pessoal.

Esses temas foram retomados na Conferência Mundial sobre o Ensino Superior realizada em 1998 em Paris, sobre “Tendência da Educação Superior para o Século XXI”. Foram abordados predominantemente nos trabalhos temáticos, os “desafios da inovação do ensino superior e as questões relativas às conexões entre o ensino superior e o mundo do trabalho” (CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE O ENSINO SUPERIOR, 1999, p. 323). Essas contribuições ratificam a teoria de Santos e são consideradas hoje como provocações aos quais estão submetidos todos os campos do ensino e da formação, em decorrência da globalização econômica¹².

De acordo com Santos (2006), é da natureza da gestão não intervir no nível das causas profundas das contradições, a gestão das tensões tende a ser sintomática e representa sempre a reprodução controlada de uma dada crise da universidade: A primeira contradição entre conhecimentos exemplares e conhecimentos funcionais, manifesta-se com a ‘crise da hegemonia’, crise esta, que emerge quando uma dada condição social deixa de ser considerada necessária, única e exclusiva, desencadeando uma crise de hegemonia na universidade na medida em que a sua incapacidade para desempenhar cabalmente funções contraditórias leva os grupos sociais mais atingidos pelo seu déficit funcional ou o Estado em nome deles, procurar meios alternativos de atingir seus objetivos. A segunda contradição entre hierarquização e democratização manifesta-se como ‘crise de legitimidade’, crise tal, que numa dada condição social deixa de ser consensualmente

¹² O fenômeno da globalização da economia foi considerado pelo Conselho Europeu de Turim como um dos principais desafios que a União Europeia tem de enfrentar neste final de século. Caracteriza-se por um processo de integração económica crescente da economia mundial, impulsionado pelos seguintes factores: liberalização do comércio internacional e dos movimentos de capitais; aceleração do progresso tecnológico e advento da sociedade da informação; e, desregulamentação. Estes três elementos reforçam-se reciprocamente, já que o progresso tecnológico incentiva o comércio internacional e que o comércio internacional permite uma melhor difusão do progresso tecnológico. Paralelamente, a desregulamentação estimula o desenvolvimento das novas tecnologias e contribui para suprimir os obstáculos ao comércio. No entanto, alguns meios criticam o progresso tecnológico por proporcionar às empresas e aos particulares a possibilidade de contornar mais facilmente as regulamentações nacionais (BABYLON. 2008, p. 1)

aceita, isto quando os objetivos coletivamente assumidos vão à falência se tornando socialmente visíveis. A terceira contradição, entre autonomia institucional e produtividade social, manifesta-se como ‘crise institucional’. Isso quando uma dada condição social estável e auto-sustentada deixa de poder garantir os pressupostos que asseguram a sua reprodução. “A universidade sofre na medida em que sua especificidade organizativa éposta em causa e se lhe pretende impor modelos organizativos vigentes em outras instituições tidas por mais eficientes” (SANTOS, 2006, p. 190).

Na ótica de Santos a gestão das tensões é complexa “[...] assim como as contradições entre as **funções manifestas** [...] de a universidade sofrer **interferência**, das **funções latentes** [...], ou seja, entre o **sistema universitário** e o **sistema de educação superior e sistema global**” (Idem, p. 191, grifos nossos).

Uma clara demonstração de que, por pressão social no sentido de expansão do sistema universitário, as universidades responderam a esta ‘função latente’ numa dinâmica dissimulada de falsa democracia, foi a continuidade do sistema seletivo. Mesmo sob a perspectiva da realidade européia, tais aspectos são notórios na sociedade brasileira, haja vista a adoção das propostas importadas para o sistema de educação nacional. Fala-se de realidades diferentes (especificamente a região pertinente ao objeto de nossa pesquisa), sujeitos e necessidade diferentes em um país plural, onde não é possível aplicar uma educação única para as regiões nacionais, pois se depende da influência do tipo de cultura que se instalou (imigração e migração presente).

Para Sguissardi (2004), mesmo com as mudanças no ensino superior brasileiro na década de 1960, persiste a seletividade, em decorrência da dualidade do ensino, no qual a elite bem preparada ocupa as vagas nas melhores universidades, restando às faculdades privadas, de baixo nível acadêmico, para os mais pobres. A ampliação exagerada no processo de privatização sem precedentes do ensino no país, caracteriza a educação como grande negócio; o Estado desresponsabiliza-se de seu dever e destina verba pública para a iniciativa privada. Essas são características desse processo que teve continuidade nas décadas seguintes, de 1970 a 2000.

Essas alterações têm sido legitimadas pelas políticas públicas, expressas nos programas implementados pelo Estado nos últimos anos. Sob esse prisma é notável que a política econômica tenha sido o eixo que comanda todos os setores que mantêm a sociedade, principalmente a educação que está inserida na política social.

Como política social percebida pelo ponto de vista de Höfling (2001, p. 30), observa-se a relação

[...] entre Estado e as políticas que implementa, em uma determinada sociedade, em determinado período". Políticas tais, tendo em vista "as 'questões de fundo' que informam as decisões tomadas, as escolhas feitas, os caminhos de implementação traçados e os modelos de avaliação aplicados, em relação a uma estratégia de intervenção governamental.

As políticas sociais como estratégias promovidas com base no nível político compõem-se de planos, projetos e diretrizes específicas em cada área de ação social, que são: políticas ligadas à saúde, educação, habitação e previdência social. Suas características dependem das características do conflito social e da correlação de forças que nele intervém.

Para Bianchetti (1996), nas sociedades de economia livre, em que o bem-estar é identificado com o consumo, cada indivíduo tem a possibilidade de adquirir os bens que seu próprio esforço lhes permita. O êxito ou fracasso individual é resultado de condições do próprio indivíduo e não daqueles com quem se relaciona, sempre que todos tenham respeitado as regras do jogo. A noção de justiça social é considerada como uma forma de intervenção externa na busca de uma igualdade de resultados, contrariando a concepção liberal que defende a idéia da igualdade de oportunidades.

Situações analisadas na obra ‘O ensino noturno e os trabalhadores’ revelam que:

Muitos jovens trabalhadores que buscam a formação superior continuam proibidos de entrar na universidade e ficam à margem desse nível de escolarização. No entanto, esse enorme contingente de indivíduos ao qual o direito à instrução foi sistematicamente negado, ao longo de toda história, tem reivindicado o pleno exercício da cidadania, exercendo-a de forma cada vez mais ativa, através da crescente participação nos movimentos sociais e políticos. Este é talvez o maior testemunho de que a educação é um processo social mais amplo e que muitas das experiências educativas de vastos setores das classes trabalhadoras passam ao largo das experiências propiciadas na instituição, isto é, desenvolvem-se no próprio processo de trabalho, nos movimentos sociais, nas demais instituições da sociedade (associação, sindicatos, partidos, etc.). (MANFREARI, SGUSSARDI; SIQUEIRA, 1989 *apud* PUCCI, RAMOS DE OLIVEIRA, SGUSSARDI, 1994, p. 140).

Concorda-se com os autores, quando afirmam que no Brasil “ocorre uma contraditória superposição de modelos universitários e simultaneamente, o trânsito para uma universidade – ‘pública’ e privada – neoprofissional, heterônoma e competitiva” (SGUSSARDI, 2004, p. 33), que se plasmou com os ajustes neoliberais da economia e da reforma do Estado dos anos 1990. Criaram-se contornos conceituais após o governo de Fernando Henrique Cardoso, em 1995, com a elaboração do Plano Diretor da Reforma do Estado; em 1996, com a Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394 bem como a Lei das Fundações e projetos de leis, pareceres e outros que visaram a “configurar as novas relações entre Estado, Sociedade e Universidade” (Idem, p. 34).

Os modelos suscitados por esses autores nos últimos 30 anos envolvem fundamentalmente três elementos: associação entre ensino, pesquisa e extensão, além da integração de um conjunto de unidades (faculdades, institutos, centros universitários e outros). Uma possível característica da atualidade seria a universidade de modelo único, homogêneo, *engessado*.

Entre os anos de 1960 e os anos de 1980 a iniciativa privada cresceu superando a iniciativa pública, especialmente com os cursos noturnos na modalidade Superior, com variados graus de abrangência ou especialização.

Outro aspecto a ser considerado, de acordo com os estudos de Sguissardi (2004), refere-se às restrições financeiras e retirada gradativa do Estado de suas responsabilidades, na manutenção e expansão do setor público federal, pois abriram precedentes e facilidades na expansão das instituições privadas, em especial as *stricto-sensu* ou particulares (empresas comerciais), com maior concentração no Sudeste.

Desde 1997 via Decreto 2306/97 foram reconhecidas as IES com fins lucrativos [...] substituído pelo Decreto 3.860/01 [...] dispondo sobre as entidades mantenedoras das IES privadas assim estatui: ‘Art. 3º As pessoas jurídicas de direito privado mantenedoras de instituições de ensino superior poderão assumir qualquer das formas admitidas em direito de **natureza civil ou comercial**, e quando constituída como fundação serão regidas pelo disposto no art. 24 do Código Civil Brasileiro (SGUSSARDI, 2004, p. 49, grifo do autor).

Ainda seguindo o raciocínio de Sguissardi, é notório o crescimento do ‘modelo neoprofissional’ e o definhamento do ‘modelo *neo-humboldtiano*’. As universidades públicas federais não gozam em sua plenitude de ‘autonomia administrativa’ e de ‘gestão financeira’ sobre seu orçamento, mesmo após a promulgação da Constituição Federal de 1988.

O reflexo da Lei 8958, de 20 de dezembro de 1994, que dispõe sobre as relações entre IES públicas e as fundações de apoio, a ausência de autonomia das IES públicas federais, estaduais e municipais, disseminaram-se transformando o espaço público em lógica privada (quase-mercado), desviando a finalidade principal, a que é atribuída, tornando a universidade heterônoma e competitiva. (SGUSSARDI, 2004)

Schugurensky conceitua “trânsito visível nas mudanças” – os setores externos (o Estado e a Indústria) com poder na definição da missão, da agenda e dos produtos das universidades.

A margem de autonomia institucional (em particular sua autonomia **substancial**) foi se reduzindo paulatinamente, e que o mercado e o Estado têm aumentado sua capacidade para impor sua própria lógica. [...] Autonomia Substancial – poder que as universidades têm de determinar seus próprios objetivos e programas; Autonomia processual – o poder de determinar os meios capazes de ceder a esses

objetivos e programas [...]. (SCHUGURENSKY *apud* SGUSSARDI, 2004, p. 49).

A adoção desse modelo traz consequências, fortalecendo a competitividade econômica e implicações – “inovação de produto e processos, ênfase em currículos ligados às necessidades do mercado, melhor preparação do estudante para o mundo do trabalho a um custo *per capita* menor, efetivo e eficiente gerência do trabalho Institucional e docente” (*Ibidem*, p. 48).

O que se pressupõe que o mercado da educação está a serviço do enriquecimento da economia regida pelo mercado.

Para Sguissardi (2004) a universidade era tida como investimento público crucial para o desenvolvimento e criação de empregos; no Estado neoliberal e na globalização, a universidade passa a ser vista como parte do problema econômico de cada país. Somente cumpriria sua função, se fosse gerida como empresa comercial e se tornasse efetivamente competitiva no âmbito internacional. Sustentado na tese de Chauí (1999), Sguissardi (2004) afirma que o novo modelo de universidade tem como pano de fundo a reforma do Estado, pois era o Estado que **financiava** cada universidade e converteu-se em um Estado **avaliador** e **regulador** que condiciona **recursos** à obtenção de **resultados** (grifos nossos).

Por isso, no que tange às questões sobre instituições superiores, trabalho dos diplomados¹³ e emprego, mantém-se o foco crítico na condição do diplomado e na IES. Nessa linha “Quanto mais o ensino superior se adaptar para colocar-se a serviço de um largo espectro de setores da economia, mais os diplomados usufruirão das funções aceitáveis e estimulantes que emanam” dos setores públicos e privados (CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE O ENSINO SUPERIOR, 1999, p. 327). Portanto, a expansão dessa modalidade nas últimas décadas exige constantes reajustes entre a educação superior e o mundo do trabalho.

“O mundo do trabalho” é aqui percebido como conceito mais amplo, onde o homem consciente está inserido como agente transformador tanto nas atividades materiais produtivas como nos processos sociais que lhe dão forma e sentido no tempo e no espaço (CANTERLE, 2007).

Essas atividades paulatinamente ganham novas conformações e configuram um novo mundo do trabalho em que se vão conquistando melhores condições de vida, de trabalho e de proteção social.

¹³ Neste contexto considera-se diplomado aquele cidadão que terminou o curso e procura uma oportunidade no mercado de trabalho.

Permite-se assim, analisar a educação superior confrontando com a complexidade das relações atuais de trabalho em um “cenário tecnológico mutante e de impensáveis possibilidades, [...] dada a rapidez dos acontecimentos [...] o que parece corriqueiro, foi um dia uma inovação surpreendente que mudou a forma de fazer e de pensar (CANTERLE, 2007, p.1)”. O trabalho direto foi suprimido, ou seja, a atividade produtiva do homem passou a ser atividade direta da máquina, atribuindo ao homem apenas a função de cuidado sobre a mesma. A própria estrutura dos postos de trabalho com variantes como: redução de tempo integral, surgimento e trabalhadores parciais, temporários, subcontratados denominado por Antunes (1999) como “subproletarização do trabalho”, movimento que configura a individualização das relações de trabalho, alterando os padrões vigentes em nome da competitividade.

A entrada da inteligência artificial sinaliza para um mundo de menos trabalho. Novas ocupações surgem das transformações tecnológicas, dando espaço a novos modelos de exercícios do trabalho, requerendo desempenho e uma mudança de controle para o compromisso. Para Canterle (2007, p. 4) as “competências pessoais, a disciplina, a curiosidade a obsessão e aprender continuamente são ingredientes que marcarão a passagem do tempo definido para o tempo escolhido numa prática de seres participativos e sociedade de aprendiz”

Trata-se de uma possibilidade de o ensino superior brasileiro constituir-se num espaço de lucro aos investidores. Considera-se a privatização, implementada pelas políticas neoliberais hegemônicas, essencialmente uma penetração pela via do capital no setor de serviços – do qual faz parte a educação – incluindo o ensino superior que sofre o reflexo da reestruturação produtiva transformando trabalho improdutivo em trabalho produtivo com objetivo único de extrair mais-valia do conjunto de trabalhadores. Pelo desmantelamento do ensino superior público e sua consequente mercantilização com as políticas restritivas ao crescimento das universidades e reestruturação voltada para a produtividade e competitividade, tem-se favorecido a propagação das universidades privadas por intermédio da idéia do livre mercado.

De acordo com Trindade (2001, p. 30)

[...] investir em Educação Superior tornou-se um dos negócios mais rentáveis e, por isso, o Brasil tornou-se o grande campeão da privatização da Educação Superior na América Latina: no ranking internacional sua posição é o 7º enquanto os Estados Unidos é o 20º na matrícula no setor privado.

Várias concepções dão suporte às políticas e práticas “públicas” e privadas envolvidas na construção e por que não afirmar, na imposição de “novos modelos”. A

educação superior não pode ser vista isolada dos outros níveis de ensino, pois os profissionais que atuam no ensino fundamental e médio são formados na educação superior, portanto, concorda-se com Ristoff (2006), em seu texto a “Universidade Brasileira Contemporânea: tendências e perspectivas”, por meio do qual enfatiza as posições dos atuais representantes governamentais quanto a topicalizar e fragmentar a educação.

[...] é impossível desenvolver um nível educacional sem dar atenção a outro. As metas do PNE, só poderão ser atingidas com a expansão [...], da mesma forma, a formação de professores qualificados, em quantidade compatível com as necessidades do país em todos os níveis de escolaridade, dependem da qualidade pedagógica da educação superior, da democratização do acesso, *campi* e das políticas de permanência para estudantes de baixa renda familiar. (p. 43)

A Lei 5.540 de 28 de novembro de 1968, pôs fim à federalização de ensino superior, às normas de criação de cursos, ampliou vagas e concessão de *status universitários* e deu abertura à diversificação do acesso. Os anos de 1980 e 1990 foram considerados, no universo acadêmico, das instituições públicas como período de discussões sobre o acesso do estudante ao ensino superior. Já o período seguinte, final dos anos de 1990 e ano 2000, o vestibular passou a ser visto como possibilidade de “[...] criar um modelo de seleção natural, justo, neutro e democrático mesmo no interior de uma sociedade capitalista-liberal heterogênea e desigual” (OLIVEIRA, 1994, p. xvi).

Atualmente o Plano Nacional de Educação (PNE), em suas metas e objetivos, estabelece que o “[...] sistema de educação superior deve contar com um conjunto diversificado de instituições que atendam diferentes demandas e funções [...] tendo como missão contribuir para o desenvolvimento do País e a redução dos desequilíbrios regionais nos marcos de um Projeto Nacional” (PNE, 2000, p. 93). Preceitua-se o dever de planejar a expansão com qualidade, evitando-se o fácil caminho da massificação.

1.2 A Expansão da Educação Superior Privada no Brasil pós-LDB

A interferência de organismos internacionais acentuou a dependência dos governos brasileiros ao pensamento neoliberal influenciando profundamente a educação, levando o universo acadêmico a discutir sobre a educação brasileira, as influências do Banco Mundial (BM) e as Organizações Multilaterais (OMs), após os anos de 1970.

O Brasil, assim como tantos outros países, tem avançado significativamente em tecnologias nos últimos trinta anos, mas também da mesma forma, enfrenta as mesmas dificuldades quando se trata do descompasso entre as questões econômicas e sociais, que

dia-a-dia têm acentuado as diferenças de classe. Várias tentativas de reversão das diferenças econômicas e sociais têm fracassado, mas ainda assim, a que sempre esteve à frente do embate para solução das desigualdades sociais foi a educação, sobretudo quando surgem novos modelos que apresentam como principal filosofia a equidade entre as etnias e o acesso aos direitos como cidadão.

Sabe-se que todo país para investir em desenvolvimento precisa estar em todos os setores também com iguais condições. Porém, a maioria dos países em desenvolvimento não possui estrutura financeira para tanto, e necessita de ajuda externa para organizar econômica e socialmente e evocar uma possível igualdade de condição para a população.

Os países pobres ou em desenvolvimento têm estado à mira do Banco Mundial e de Organizações Multilaterais, submetendo-se aos preceitos das negociações de seus programas e projetos educacionais, pois:

Nos anos 1980 e grande parte dos anos 1990 esforços das instituições financeiras internacionais e dos principais países doadores foram orientado pela convicção de reunir as forças de mercado **colocariam todos os países pobres num caminho de crescimento econômico auto-sustentado**. Esperava-se que os efeitos da globalização, considerada o grande motor do progresso econômico mundial, traiam melhorias na saúde, na educação, na nutrição, no alojamento e no acesso às infra-estruturas básicas [...] permitindo que os países se libertassem da pobreza. No entanto, centenas de milhões de pessoas pobres não sentiram tais efeitos, sofrendo inclusive reversões econômicas, no lugar dos avanços. A globalização beneficiou algumas regiões do mundo, mas não foi útil para várias regiões e grupos dentro de países. O progresso econômico e social muitas vezes ainda, não beneficia minorias étnicas e raciais, e até maiorias – especialmente as mulheres, que sofrem o preconceito sexual no acesso à escolarização, aos serviços públicos, às oportunidades de emprego e à propriedade privada. A má administração pública é a razão mais comum para o desenvolvimento econômico continuar a ignorar muitas das pessoas e locais mais pobres do mundo (PNUD, 2007, p. 104, grifo nosso).

Assim, com base nos efeitos que a pobreza e a desigualdade que assolam o planeta causam nos países ricos, nota-se claramente o interesse pelo desenvolvimento mundial por parte daqueles que têm dinheiro e o poder de decisão no mundo. A miséria em massa da maioria dos países poderia comprometer o poder e a economia da minoria que detém a hegemonia.

Na intenção de se esclarecer o papel desta instituição, percebe-se que, de acordo com Coraggio (2000), a finalidade do BM¹⁴ de agente financiador de projetos e programas economicamente viáveis em detrimento das políticas sociais nos marcos da reforma do Estado e do predomínio do mercado está comprometido em:

[...] sustentar o apoio a Educação [...] embora seus esforços representem somente meio por cento do total das despesas com a educação nos países em desenvolvimento, isto representa uma quarta parte da ajuda [...] contribuir com

¹⁴ BM foi uma instituição criada para auxiliar países nas necessidades pós-guerra, passando a exercer a função de Banco

trabalho de acessório e, ajudar os governos a desenvolver políticas educativas adequadas às especificidades de seus países [...] (BANCO MUNDIAL, 1995 apud CORAGGIO, 2000, p.15).

Na visão de Coraggio (2000), é pouco esclarecedor que todas as articulações e tratados entre as esferas ou instituições sejam produtos de uma conspiração, mas é *ingênuo* ignorar a existência de forças organizadas e projetos de dominação, reforçados na medida em que são aceitos passivamente como algo natural. Os acordos de cúpulas governamentais com as agências internacionais ou com representantes dos governos de países desenvolvidos tornam legítimas as idéias de que o aspecto negativo das políticas públicas é impingido do exterior; minimizando a responsabilidade dos agentes nacionais.

Nos estudos realizados por Fúlia Rosemberg (2000), apresentados no texto “Uma introdução ao estudo das organizações multilaterais no campo da educação”, a autora tenta com objetivos claros sensibilizar pesquisadores da área da educação sobre o papel na negociação de programas e projetos educacionais orientados e financiados por Organizações Multilaterais. Tais estudos correspondem ao que Marília Fonseca (1998, p. 87), contempla no texto “O Banco Mundial e a Educação Brasileira: uma experiência de cooperação internacional”, interrogando sobre a pertinência da cooperação do Banco Mundial para o setor social em decorrência de acordos comerciais e da “utilização da cooperação internacional enquanto alternativa para a ação do Estado”. A educação não poderia deixar de sofrer influência uma vez que esse é um aparelho a serviço do Estado.

Os interesses hoje são negociados pelas organizações intergovernamentais¹⁵, na adesão de países-membro, como exemplo: impor condições prévias na área econômica para empréstimos da área social. Um dos beneficiários nessas negociações é a educação, porém tais créditos implicam empréstimos do tipo convencional, tendo em vista os pesados encargos financeiros integrando a dívida externa do país (FONSECA, 2000).

É interessante notar que, no texto de Rosemberg (2000), algumas questões como as econômicas aparecam ter uma forte tendência de favorecimento às agências de cooperação, já que elas estão inseridas em países hegemônicos e com quadro de funcionamento homogêneo como exemplo: o Banco Mundial situa-se nos Estados Unidos e seu quadro é composto por maioria de pesquisadores formados em economia nas universidades norte-americanas. A autora, ao analisar a dimensão institucional das Organizações Multilaterais percebe que: “o tipo de financiamento pode também até certo ponto, orientar o rumo das decisões tomadas pelas Organizações Intergovernamentais

¹⁵ Organizações Intergovernamentais criadas ou impulsionadas visando complementar ou substituir acordos bilaterais entre as nações.

(OIs), sobretudo quando estatutariamente, ao processo decisório” (p.71). Outro ponto destacado por ela, é que como toda organização, as OIs definem mecanismos de coordenação:

[...] quais são as instâncias coordenadoras, como são escolhidos seus membros, qual o poder de voto e veto são aspectos extremamente importantes na orientação de sua agenda. [...] enquanto a ONU tem se mostrado com grande diversidade nacional, o BM cujo presidente tem sido sempre um norte americano a diversidade não acontece. (ROSENBERG, 2000, p. 77)

Como se pode constatar nas relações mantidas com esses organismos, há indícios de contradições quanto ao papel das políticas de educação superior no que diz respeito ao desempenho das funções em favor da igualdade na sociedade. Talvez o momento de alterações como acesso, diversificação, competências gerais, flexibilidades e aptidões em resolver problemas colocados em pauta nas discussões da Conferência Mundial do Ensino Superior tenha pelo menos, no “papel”, influenciado as políticas nacionais nessa direção.

De acordo com Saviani (2004, p. 3), analisando a proposta do Plano Nacional de Educação (PNE), formulada pelo Ministério da Educação:

[...] os efeitos da determinação estrutural própria da forma social capitalista sobre a política educacional como modalidade da política social que é tratada separadamente da política econômica e a esta subordinada [...], acaba sendo considerada invariável e reiteradamente como um paliativo aos efeitos anti-sociais da economia, padecendo das mesmas limitações e carência que aqueles efeitos provocam na sociedade como um todo.

Na tentativa de compreender como as políticas econômicas provocam efeitos anti-sociais sobre a política da educação, evidenciaram-se as discussões de Bianchetti (1996), que na obra “Modelo neoliberal e políticas educacionais” seu estudo orientou para a busca das raízes da corrente do liberalismo que conduziu os autores liberais do século XVII e XIX a reafirmarem uma proposta elitista de participação política pelo temor de que as minorias sejam dominadas pela tirania das maiorias. Para ele, as três últimas décadas do século XX são consideradas como a etapa da hegemonia neoliberal, representando um novo modelo de sociedade para o mundo ocidental. Esse processo ficou caracterizado como uma revolução conservadora que emergiu de um pensamento defensor do *status quo*, capitalista, em uma concepção política mais próxima dos elitismos sociais que da democracia,

Nos termos para Macpherson um modelo elitista-pluralista que mantém características: a) que a democracia é simplesmente um mecanismo para escolher e autorizar governos [...] e b) que o mecanismo consiste em uma competição entre dois ou mais grupos, escolhidos por si mesmos – políticos (elites) [...] A “democracia é tão somente um mecanismo de mercado; os votos são os

consumidores; os políticos são os empresários” (MACPHERSON 1978 *apud* BIANCHETTI, 1996, p.19).

Desde a teoria econômica, o neoliberalismo é considerado como uma contra revolução monetarista que propõe o desmantelamento das instituições sociais criadas pelo modelo de Estado Benfeitor e também deriva das propostas keynesianas e neokeynesianas, ou seja, reduzir os riscos derivados das flutuações que se produzem no funcionamento do livre mercado.

Para Bianchetti (1996, p. 21) os autores que analisam o neoliberalismo,

[...] o definem como um movimento político-econômico heterogêneo consolidado nos países capitalistas desenvolvidos na década de 1970, cuja proposta significa o retorno aos princípios ortodoxos do liberalismo [...] propostas da economia clássica como única alternativa de superação da crise pela qual passam a sociedade.

Para esse autor o neoliberalismo pretende converter-se no fundamento de uma nova ordem internacional, reformulada com base nas novas condições do desenvolvimento da ciência e da tecnologia, implicando para o resto dos países, uma nova forma de domínio sobre aqueles que não desenvolveram o controle do mecanismo de produção de conhecimento.

A tendência conhecida no campo da educação como teoria do capital humano concebe que a “educação é o principal capital humano como produtora de capacidade de trabalho, tornando-se um investimento como qualquer outro” (FRIGOTTO, 1986 *apud* BIANCHETTI, 1996, p. 28). Diferentemente de outras tendências liberais, enfatiza-se a motivação dos comportamentos humanos na busca permanente da utilidade individual, visto que a tendência natural do homem é a busca da sua própria felicidade que conduz a um equilíbrio dentro da sociedade e o aumento do bem-estar de todos.

O neoliberalismo atribui ao Estado, características de uma **pessoa** com possibilidade de acumular poderes limitados. Esse Estado capitalista é um tipo de Estado criado pela burguesia para reproduzir em sua estrutura e funcionamento as características das relações sociais e econômicas que constituem o modo de produção, aspecto percebido pelas teorias críticas. O Estado está constituído por “[...] todo complexo de atividades práticas e teóricas com o qual a classe dominante não só justifica e mantém o poder, como busca conquistar o consentimento daqueles sobre os quais exerce sua dominação” (BIANCHETTI, 1996, p...). Portanto, o Estado é a organização que surge espontaneamente como produto da existência das relações de mercado que concentra capacidade de coerção como uma de suas funções principais, de maneira direta com os interesses das classes sociais hegemônicas e em função da reprodução de uma determinada ordem social.

O Estado, de acordo com Mészáros (1995), citado no texto da II Jornada do Maranhão sobre Estado,

[...] articula ‘sua própria superestrutura legal e política segundo suas inerentes determinações estruturais e funções necessárias’. Pode ser liberal ou ditatorial ‘conforme exijam as específicas circunstâncias históricas’. De outra forma, não se poderia compreender como as alterações de sua forma, de suas superestruturas legais e políticas tão distintas, sempre corresponderam à mesma base econômica capitalista, não resultando em qualquer ameaça à continuidade do sistema [...] (ESTADO, II JORNADA. 2008, p. 5).

A ordem para os neoliberais não responde a nenhuma planificação, mas surge por uma necessidade do homem e se desenvolve em função de sua utilidade. A ordem social se constitui pela regularidade do comportamento dos indivíduos e é por meio da qual que se produz sua estabilidade. Na perspectiva crítica, o Estado capitalista é o que instrumentaliza uma determinada ordem social, em função dos interesses das classes dominantes. Para os neoliberais, essa função instrumental não é uma característica do Estado, mas só se manifesta nele quando está dominado por tendências à planificação e ao controle dos mecanismos naturais. O Estado, na sociedade liberal, somente atua sobre a ordem social quando se encontram em perigo seus fundamentos.

A relação entre capital e trabalho, mediada pelo Estado, organiza-se um tipo de relação social que consegue controlar, mediante a negociação política, a intensidade do conflito de classes, favorecendo tanto o processo de acumulação capitalista, quanto a conquista de certos benefícios sociais aos trabalhadores. O renascer do liberalismo econômico, na década de 1970, é resultado de novas condições histórico-sociais, que permitem a constituição de um novo bloco histórico cujo novo modelo monetarista se adapta melhor às atuais necessidades de acumulação, à figura do Estado com o *slogan* da contra-revolução liberal-conservadora.

O mercado, para o neoliberalismo, é o eixo das relações sociais e, portanto, o motor da organização social. O mercado na visão de Villarreal (1986) citado por Bianchetti (1996) “é um mecanismo auto-regulador do processo econômico e auto-corretor dos eventuais e transitórios desequilíbrios do capitalismo”, característica mais importante, a ampliação do raio de ação da lógica desse modelo. Para Bianchetti a idéia do Estado Mínimo é uma consequência da utilização da lógica do mercado em todas as relações sociais, não reduzida somente ao aspecto econômico.

Na visão de Zita Ana Lago Rodrigues (1999), em “As Políticas do Governo FHC (1995-2002) para a educação”, na proposta de governo, em 1994, “Mãos à obra Brasil”, estão presentes os pressupostos neoliberais e políticas de ação, em acordo com as

orientações dos organismos financeiros internacionais e as reestruturações do capitalismo internacional. Uma das questões, apresentadas pela autora, refere-se ao atendimento às políticas educacionais ser por atuações organizadas em programas de acesso dentre os quais se destaca a **ampliação do acesso para garantir a democratização do ensino** (grifos nossos).

Ao se analisarem essas políticas e proposições, Krawczyk, Campos e Haddad (2000, p. 134-135) afirmam:

O deslocamento da política como eixo estruturador da ordem social em favor do mercado e a ruptura da sociedade [...] colocam em crise o sistema de cooperação social que organizava o espaço a partir da definição dos recursos, seus padrões de distribuição e as metodologias de intercâmbio e luta. [e entendem que] As políticas neoliberais, ao colocar mercado como eixo organizador da sociedade, tiveram um efeito despolitizador da vida social e deslocaram para a esfera privada boa parte da disputa pelos recursos

Dentro de tais análises, Gentili (1995) afirma que a ofensiva neoliberal se organiza de duas formas complementares: primeiro como um conjunto de medidas concretas e medianamente regulares, com propostas de reformas estruturais (nem todas consolidadas) e segundo, como estratégias culturais, orientadas a romper com o sentido que a escola pública tinha, ou tem ainda hoje, no imaginário político da maioria da população.

Ainda de acordo com Bianchetti (1996) para entender as políticas educacionais no modelo neoliberal devem-se levar em consideração dois aspectos: o primeiro é que nessa concepção a função da escola se reduz à formação dos recursos humanos para a estrutura de produção. Desse modo, o neoliberalismo ao rejeitar a planificação social, deixa livre às leis da oferta e da demanda as características e orientação do sistema educativo. O segundo aspecto: as políticas para a educação desenvolvidas pelo governo como parte das políticas sociais, refletem-se nas características e funções propostas para o sistema educativo. Nesse caso, as ações orientam fundamentalmente a conformação de uma estrutura educacional que seja o veículo de efetivação das exigências do modelo social.

O primeiro aspecto, que constitui o marco geral que orienta as políticas para a educação, é a ampliação da lógica de mercado nessa área. Essa lógica coloca a educação como um bem econômico que deve responder, da mesma maneira que uma mercadoria, à lei da oferta e da demanda.

Os sistemas de educação pública de acordo com Bianchetti (1996) oferecem uma educação que, ao ser comum, cria obstáculos à seleção natural da sociedade e limita

as possibilidades de escolha individual. E ao ser o sistema oficial sustentado pelas rendas auferidas dos impostos, as pessoas que não utilizam o mesmo aportam duas vezes, uma ao Estado e outra à escola, onde enviam seus filhos.

A crise do paradigma keynesiano é o resultado das contradições entre apropriação e distribuição de bens na sociedade. A resposta neoliberal prioriza a acumulação de capital a partir da qual a distribuição se realiza segundo as leis de mercado. As estruturas burocráticas do Estado tiveram um forte crescimento, o que provocou uma crise de eficiência, aspecto que se percebe com maior nitidez nas sociedades com menor desenvolvimento tecnológico aplicado às tarefas de gestão. No entanto, essa estrutura burocrática favoreceu aqueles que utilizaram o Estado como instrumento para acumulação privada, e não aqueles por meio dessa estrutura recebiam certos benefícios sociais.

O papel subsidiário assumido pelo Estado em relação à educação significa também o apoio à iniciativa privada, pois esse investimento sempre é menor que o requerido para sustentação de uma ‘estrutura maior’¹⁶ (a ampliação das instituições públicas). Se o Estado ajuda os setores privados a desenvolverem a tarefa educativa, liberam-se dos gastos de manutenção dos estabelecimentos da educação pública e estrutura burocrática. Essa estratégia foi desenvolvida, nos últimos anos, pelos governos latino-americanos, o que levou a perda da qualidade da educação pública e da educação privada.

Vê-se como atua a lógica do mercado na educação. E essa educação é percebida como mercadoria na qual a sociedade pode-se apropriar livremente, de acordo com as suas possibilidades. O mercado coloca cada um no lugar que lhe corresponde. Esses mecanismos são considerados pelos neoliberais como mais democráticos de distribuição de possibilidades porque deixa na decisão individual a definição do futuro.

Nesse contexto, as políticas educativas respeitam a lógica econômica, promovendo a idéia de um Estado subsidiário. O Estado reduz-se a garantir a educação básica geral e premiará as instituições responsáveis por produtos de melhor qualidade para a demanda do mercado sancionando as ineficientes, por meio da retirada da demanda.

Ao que parece, dadas as mudanças no mercado de trabalho nos meios produtivos e no perfil profissional do trabalhador, a formação básica necessária até então gratuita oferecida pelo Estado não atende mais às necessidades da sociedade. Seria então o momento em que a educação superior teria que ser ‘considerada básica’ ou o mínimo necessário garantido pelo Estado como um direito de cidadão nos dias atuais?

¹⁶ Estamos considerando esta ‘estrutura maior’ como manutenção e investimento em novos prédios, recursos humanos, administrativos e pedagógicos, além valorização financeira do trabalho docente.

O controle da economia e a regulação do mercado de trabalho não são os instituídos pela educação superior, mas mantêm-se segundo suas regras que procuram encontrar mecanismos de formação de “excelência” numa articulação com os diferentes sectores sociais, culturais e empresariais.

A educação superior procura articular a construção das formações na dinâmica do conhecimento, das profissões e da mutabilidade do mercado de trabalho e do emprego, sem muito êxito. Porém, exige-se um papel renovado na ação do Estado, em políticas públicas, com o fim de compatibilizar o desejável respeito pela diversidade e individualidade dos cidadãos, em relação aos fins comuns necessários à sobrevivência da sociedade – de que a educação é um instrumento essencial. Mas com olhares e ações de futuro e num esforço de racionalidade e criatividade, esquece-se das contribuições da própria história, para que se consiga ver para além das tendências políticas e sociais mais mercantilizadas.

O interesse empresarial em melhorar suas condições de produção levará as empresas a investir em investigação, garantindo o nível competitivo do desenvolvimento tecnológico em relação aos países mais avançados. As universidades seriam as instituições favorecidas e os estudantes poderiam pagar seus estudos mediante convênio com as empresas privadas interessadas em criar esses profissionais.

Porém, em uma escala descendente percebe-se os caminhos dos acordos, que refletem o caos dentro do sistema de ensino e consequentemente na sociedade. Mesmo não aceitando, os atores nacionais são os principais responsáveis por tais resultados. Quando se menciona a escala descendente, concorda-se com as análises de Rosemberg (2000), ao informar sobre os acordos do BM e, o Ministério de Educação e Cultura (MEC) nos anos 1980, que fora estruturado um centro de decisão envolvendo uma soma razoável, dos quais se identificam:

Quatro grupos de atores envolvidos na implantação e apontam seus respectivos interesses: aqueles que se encontravam no interior do MEC; os que encontravam no interior e no entorno do BM; os que se encontravam no nível dos governos estadual e municipal; e o que envolvia prestadores de serviços e fornecedores de produtos locais e nacionais. A análise dos interesses e dos poderes de cada grupo de atores sociais permite apreender a dinâmica de penetração da agenda educacional do BM no Brasil, através da participação de técnicos e burocratas nacionais (CASTRO *apud* ROSENBERG, 2000, p. 82).

Nessa perspectiva, Fonseca (1998) entende que a evolução nos acordos MEC/BIRD, a partir dos anos 1970, na educação, foi considerada como uma área do setor social “privilegiada” em financiamento como medida mais apropriada na luta contra o agravamento da situação de pobreza, por ser

[...] fator direto de crescimento econômico, [...] pela condição indispensável para o alcance do desenvolvimento sustentável [...] distribuição dos recursos para os diversos níveis de ensino, [...] em seqüência de projetos financiados pelo BM. (FONSECA, 1998, p. 94-96)

A maior dificuldade para recebimento de recursos para a educação reside no fato de o resultado ser em longo prazo e também à lentidão da educação na execução de metas; diferentemente de outros setores, em que as metas são de curto prazo obtendo retorno econômico rápido. Não obstante a esses aspectos, os acordos são comprometidos pela falta de estabilidade econômica do país, além da dificuldade para se obterem as informações completas sobre o processo e os resultados da “cooperação” já que elas são mantidas em sigilo favorecendo o BM, isto, sem contar com a cobrança excessiva de diagnósticos, relatórios e manuais que sobrecarrega a rotina dos órgãos executores.

Fonseca (1998) refere-se à inconsistência dos novos projetos impostos pelo BM, apresentados como **propostas inovadoras**, e como condição a serem cumprida na contrapartida para a liberação de recursos (grifo da autora).

Há que se colocar em debate as ações e interferência dos Bancos Multilaterais de Desenvolvimentos (BMDs), dos Governos e Organizações não-Governamentais – (ONGs), na organização da educação brasileira que possuem representações significativas e disponibilidade acadêmica dos pesquisadores em educação para buscar soluções para as necessidades da educação. Mas, até aqui não houve nenhuma evolução, pois Fonseca (1998, p. 117) analisa a eficácia dos acordos na correção de problemas estruturais da educação, por “não terem efeitos significativos referentes ao desempenho escolar”. E também a questão do benefício de aperfeiçoamento de ter sido apenas aos “técnicos do Ministério e unidades da federação, o que atribui à busca de objetivos mais amplos na construção social e reflexão da própria sociedade como um todo” (p. 118).

A expansão da educação superior teve maior logro nos anos de 1970 no que tange aos dados quantitativos da educação. Apóia-se em elementos que indicam a expansão, entre os anos de 1970 a 1980, por propiciarem parâmetros de discussão dos aspectos pós LDBEN 9.394/96 e também por ser um período que:

Apresentou uma expansão quantitativa acelerada, acompanhada de um forte controle governamental direto – principalmente administrativo e financeiro – sobre as instituições federais, enfatizando a necessidade de uma modernização administrativa e impondo os modelos estruturais acadêmicos definidos no texto da lei. (CAVALCANTE, 2000, p. 12).

Nos anos de 1980, a educação superior privada demonstrou uma participação com força organizada por empresas educacionais que viam na educação possibilidade de lucro com retorno financeiro assegurado. O setor privado consolidou-se superando em

expansão o ensino superior público, fato que se intensificou principalmente no início dos anos 1990, quando a “expansão é caracterizada pela evidência das limitações do Estado como promotor hegemônico do crescimento da oferta de vagas [...]”; seria preciso compartilhar com a iniciativa privada o ônus dessa expansão”, segundo Cavalcante (*apud* FERNANDES, 2003, p. 25).

As pesquisas, porém, apontam para um crescimento de larga escala de matrículas independente de sexo e faixa etária na iniciativa privada como formadora de profissionais do nível superior e, consequentemente, instigando empresários da educação para a criação de novas IES privadas. Analisando os dados fornecidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, Boletim nº. 118, 2005) do total de 1.540.431 ingressantes em cursos de graduação presenciais no Brasil, de acordo com o Censo da Educação Superior de 2003 (Tabela 2), 60,83% estavam na faixa de idade compreendida entre 18 e 24 anos. A taxa de participação apresentava um decréscimo proporcionalmente ao aumento de idade dos que ingressaram nas IES do País.

TABELA 2 - INGRESSOS NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO PRESENCIAIS, POR CATEGORIA ADMINISTRATIVA, SEGUNDO A FAIXA ETÁRIA – BRASIL

FAIXA ETÁRIA	CATEGORIA ADMINISTRATIVA			DIFERENÇA ENTRE FAIXA ETÁRIA / DE INGRESSOS %
	Pública	Privada	Total	
Até 18 anos	54.274	147.619	201.893	13,1
De 19 a 24 anos	162.979	569.416	732.395	47,5
De 25 a 29 anos	54.686	218.768	273.454	17,8
De 30 a 34 anos	22.283	123.075	145.358	9,4
De 35 a 39 anos	13.460	77.752	91.212	5,9
De 40 a 44 anos	7.843	45.423	53.266	3,5
De 45 a 49 anos	3.763	22.161	25.924	1,7
De 50 a 54 anos	1.492	8.834	10.326	0,7
De 55 a 59 anos	564	3.167	3.731	0,2
Com 60 anos ou mais	345	2.527	2.872	0,2
Total de ingressos	321.689	1.218.742	1.540.431	100%

FONTE: BRASIL. INEP/MEC – INFORMATIVO, ano 3, Boletim 118, 08 dezembro de 2005 – Censo 2003.

No ano de 2001, o Plano Nacional de Educação foi aprovado, com os objetivos e metas para todos os níveis de educação. Tais objetivos e metas para educação superior previam até o final da década, elevar a oferta de educação superior para 30% de jovens de 18 a 24 anos matriculados na educação superior. O setor público deveria expandir em vagas, de forma que mantivesse uma proporção nunca inferior a 40% do total dos matriculados (PNE, 2000, p. 95-96).

A matrícula no ensino superior cresceu mais, em termos absolutos, do que nos 14 anos anteriores. “Em 1998, o país tinha 2,1 milhões de alunos no ensino superior, um acréscimo de 28% em relação a 1994. É um avanço impressionante, considerando-se que, de 1980 a 1993, a expansão do ensino superior foi de apenas 20,6%” (BRASIL/MEC, 2000, p. 10).

Porém, para se ter uma visão melhor dos dados e sua evolução nos últimos quinze anos, no período de 1990 a 2005, observa-se que houve um acréscimo significativo no número de instituições, de cursos e de matrículas, (Tabela 3). Ao se observarem os dados de concluintes percebe-se que a proporção é diferente quando se trata do início e da terminalidade dos matriculados. Mesmo não se tendo uma pesquisa de acompanhamento sobre quantos alunos fazem parte de uma mesma turma que inicia e termina, ou seja, sem se considerar aqui quantos foram os evadidos, transferidos ou com aproveitamento de diploma, ainda não se ultrapassa no mesmo ano o percentual de 17 % do total de alunos matriculados, números de jovens que concluem e obtêm o diploma.

TABELA 3 – A EVOLUÇÃO INSTITUIÇÕES / CURSOS / MATRÍCULAS / CONCLUINTE DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL

CATEGORIA / ANO		INST	%	CURSOS	%	MATRIC	%	CONCL	%
1990	TOT	918	100	4.712	100	1.540.080	100	-	-
	PUB	222	24,2	2.001	42,5	578.254	37,5	-	-
	PRIV	696	75,8	2.711	57,5	961.455	62,4	-	-
1995	TOT	894	100	6.252	100	1.759.703	100	254.401	100
	PUB	210	23,5	2.782	44,5	700.540	39,8	94.951	37,3
	PRIV	684	76,5	3.470	55,5	1.059.163	60,2	159.450	62,7
2000	TOT	1.180	100	10.585	100	2.694.245	100	324.734	100
	PUB	176	14,9	4.021	38,0	887.026	32,9	112.451	34,6
	PRIV	1.004	85,1	6.564	62,0	1.807.219	67,1	212.283	65,4
2005	TOT	2.165	100	20.407	100	4.453.153	100	717.858	100
	PUB	231	10,7	6.191	30,3	1.192.189	26,8	195.554	27,2
	PRIV	1.934	89,3	14.216	69,7	3.260.967	73,2	522.304	72,8

FONTE: BRASIL. INEP. Censo da Educação Superior. Portal on-line Disponível em: www.inep.gov.br. Acesso em: 30 Jan. 2008.

O número de concluintes nas instituições brasileiras não passou de 12,5% nos últimos quinze anos. Entende-se tal resultado, como dificuldades causadas por fatores externos e internos à instituição, sendo parte de um complexo quadro em que se demanda empenho de políticas públicas e gestão.

O crescimento em número de matrículas triplicou-se no espaço de dez anos, fragilizando a qualidade que também tem sido uma constante nos debates sobre a ES dos impactos da visão macro na perspectiva do planejamento das políticas à visão micro na instituição e sala de aula. Tomando-se por base os estudos de Vieira (2000, p. 36), pode-se afirmar que:

[...] a qualidade corre risco de se transformar em mais um modismo, tanto na empresa quanto na universidade [...] ao refletir sobre seu significado, impõe-se a necessidade de um exame mais profundo da questão, buscando ultrapassar o terreno do debate [...] o próprio conceito varia de acordo com circunstâncias temporais e espaciais [...] na educação a cada momento histórico corresponde um determinado padrão de qualidade.

A questão converge às preocupações desde o século XVII, quando Comenius teria situado a importância dessa integração ao escrever sobre a “arte de ensinar tudo a todos”, universalização do ensino, decorrente da preocupação com a qualidade, para Vieira (2000, p. 37), que “não aparece de modo isolado, mas se articula com uma discussão sobre quantidade”.

Ao que parece, tais fundamentos ganham ênfase com os textos de Gramsci (1966), quando afirma que não pode existir a “quantidade sem qualidade e a qualidade sem quantidade”, contraposição de dois termos. O nexo dos termos depende indubitavelmente de onde seria mais útil aplicar a própria força de vontade em desenvolver.

[...] aplicar a própria força de vontade em desenvolver a quantidade ou a qualidade? Qual dos dois aspectos é mais controlável? Qual é mais mensurável? Sobre qual dos dois é possível fazer previsões, construir planos de trabalho? A resposta parece indubitável: sobre o quantitativo [...] (*ibid* p. 50).

Trabalhar o aspecto quantitativo sem esquecer a qualidade pelo único modo no qual o desenvolvimento é controlável e mensurável denota enorme dificuldade entre teoria e prática, pois se esbarra na resistência dos que partilham da formação com melhores condições socioeconômicas, uma reação negativa sobre medidas práticas que venham ampliar as oportunidades educacionais com pretextos de que implicaria o rebaixamento da qualidade. Uma discussão ainda no âmbito da educação superior que requer outros estudos quanto à análise da quantidade e qualidade tem demonstrado uma tendência na desresponsabilização do Estado. Para um país em desenvolvimento, seriam necessárias políticas que implicariam medidas de atendimento à demanda do mercado, que, em constantemente alteração, favorece tendências elitistas com seu progresso atendendo à ordem econômica.

Para Gramsci (1966, p. 50) “sustentar a qualidade contra a quantidade significa, precisamente, apenas [...] manter intactas determinadas condições de vida social, nas quais alguns são pura quantidade, outros pura qualidade”. No Brasil, para priorizar a questão da

qualidade desse nível de ensino, continuou restrito o número de vagas oferecidas nas esferas públicas, impossibilitando pela classificação no vestibular a entrada dos jovens dos estratos sociais menos favorecidos que tiveram alto custo, ficando a margem dessa formação. A esfera privada, ao contrário, primou pela quantidade que tem sido espaço percebido pelos investidores como sítio com possibilidades de lucro, também opção principalmente para os trabalham, ou que têm ajuda dos pais ou outro tipo de incentivo financeiro em dar continuidade à formação.

Ainda existe um percentual significativo de jovens, entre 18 a 24 anos, fora das IES. Isso significa um obstáculo à melhoria da qualidade do sistema e que permanece no centro da discussão sobre políticas educacionais, como exemplo, os problemas da evasão. Indaga-se, mesmo não sendo o principal foco deste trabalho, mas por ser importante para reflexões em outros estudos. Seria essa a ânsia da iniciativa privada em crescer em quantidade, o comprometimento da questão da qualidade na formação?

Apesar de que no “[...] último ano a taxa de escolarização tenha crescido mais de 1% em função de medidas governamentais adotadas, apenas 11,4% da população de 18 a 24 anos se encontra matriculada na Educação Superior” (RISTOFF, 2006, p. 39). Pela tabela, percebe-se que, na iniciativa pública, o percentual de ingressantes em idade distorcida (acima de 24 anos) e a faixa de ingressantes em idade normal, ou seja, de 18 a 24 anos é, na média de 108%, longe de se atingirem as metas estabelecidas no PNE para dez anos.

De acordo com o Censo da Educação Superior,

Em 2005 foram oferecidas 2.435.987 vagas pelo sistema de educação superior, 115.566 a mais que no ano anterior (aumento de 5%). Inscreveu-se para disputar essas vagas em 2005 5.060.956 candidatos, 6.964 a mais que em 2004, representando um acréscimo de 0,14% na demanda por vagas. Efetivamente, ingressaram na educação superior 1.397.281 novos alunos, perfazendo um total de 4.453.156 matriculados (BRASIL, 2007, p...).

Os dados levam a um questionamento importante: em que implicou as políticas públicas realizadas ao longo dos anos para se ter um resultado tão reduzido de permanência, comprometendo a terminalidade da maioria?

1.2.1 O Ensino Noturno no Contexto das Políticas de Educação Superior

As instituições de ensino superior públicas não acompanharam a ampliação de vagas, pois conforme dados do INEP (2004), a demanda por vagas ainda é significativa, porém as IES públicas não conseguem atender. Essa demanda torna-se precedente para as

instituições particulares investirem massivamente com seus sistemas seletivos de ingressos próprios, aprovando um número significativo de estudantes que se matriculam, já que concorrer a uma vaga em uma instituição pública exige uma preparação que não está ao alcance da maioria dos jovens (GISI, 2004).

Analisando a Tabela 4 – Número de cursos presenciais, é interessante notar que os dados do INEP, de 2005, mostram que na questão do oferecimento de cursos está: primeiro, na área de educação; segundo, na área de Ciências Sociais, Negócio e Direito e, em terceiro: há uma equivalência entre a área Ciências, Matemática e Computação e área de Saúde e Bem-Estar Social, independente da categoria administrativa. As redes públicas investem no total 3.003 cursos e a privada nas mesmas proporções 3.394 na área de Educação. Porém, quando se analisa por categoria, a rede pública oferece 2.723 nas Faculdades Escolas e Institutos, 54% mais que a iniciativa privada que oferece 1.273 cursos. Já, ao contrário, no tocante aos Centros Universitários, eles oferecem ao todo 186 cursos a menos que 10% da iniciativa privada que oferece 1.194 cursos.

TABELA 4 - NÚMERO DE CURSOS DE GRADUAÇÃO PRESENCIAIS POR CATEGORIA E SUB-CATEGORIA

ÁREAS GERAIS, DETALHADAS E PROGRAMAS E/OU CURSOS	TOTAL			UNIVERSID.		CENT. UNIVERSIT.		FAC. INT.		FAC. ESC. E INST.		CET/FAT	
	TOT.	PÚB	PRIV.	PÚB.	PRIV	PÚB	PRIV	PÚB	PRI V	PÚB	PRIV	PÚB	PRIV
TOTAL	20.407	6.191	14.126	55	871	359	4.807	322	559	5.412	5.480	43	2.499
EDUCAÇÃO	6.397	3.003	3.394	22	265	186	1.194	66	-	2.723	1.273	6	666
HUMANID. E ARTES	916	295	621	1	20	14	178	6	10	273	299	1	114
CIÊNC. SOC. NEG. E DIR.	5.815	855	4.960	13	299	79	2.021	28	302	718	1.618	17	720
CIÊNC/MAT/ COMP.	2.282	623	1.659	3	99	19	442	65	158	530	660	6	300
ENG/ PROD./ CONST.	1.510	612	898	2	43	20	176	106	47	475	471	9	161
AGRIC. E VETER.	455	258	197	4	20	6	51	17	5	231	91	-	30
SAÚDE/BEM-EST. SOC.	2.280	454	1.826	9	88	29	476	7	7	406	857	3	388
SERVIÇOS	752	91	661	1	41	6	269	27	30	56	201	1	120

FONTE: BRASIL. INEP. *Censo da Educação Superior*. Portal on-line Disponível em: www.inep.gov.br. Acesso em: 30 Jan. 2008.

Os dados que merecem destaque na Tabela 4 concentram-se em Faculdades, Escolas e Institutos, tanto pela iniciativa pública com cerca de 5.412 cursos oferecidos no país. Também são equivalentes, na mesma categoria, 5.480 cursos da iniciativa privada. Os Centros Universitários públicos oferecem apenas 359 cursos menos de 10% do total da iniciativa privada que oferecem 4.807 cursos na mesma categoria. Mas, a maior solidez da

iniciativa privada por categorias reside na área de Ciências Sociais, Negócios e Direito, 2.021 são cursos oferecidos nos Centros Universitários, seguido por 1.618 cursos nas Faculdades Escolas e Institutos. As outras áreas são oferecidas timidamente pela iniciativa privada pelo alto custo. Percebe-se que nesses dados é visível a concentração em cursos que demandam menos investimento pelas Instituições privadas.

Há certo desconforto quando se trata de discutir o que realmente representa para a universidade seu objetivo com relação à formação para o estudante. Ao longo dos quinze anos, houve um crescimento no número de cursos, porém, uma visível concentração nas áreas que demandam menor investimento com estrutura física, e financeira principalmente no que se refere à relação teoria e prática exigida do aluno. O “estágio” nessas áreas geralmente, realiza-se em instituições e empresas externas, exigindo apenas o trâmite de documentos expedidos pela secretaria acadêmica das instituições, ou seja, o custo é mínimo para a instituição.

Na afirmação de Zago (2006), um reduzido número de estudantes das camadas populares encontra-se nos cursos menos prestigiosos. Para ela, a “[...] expansão quantitativa do ensino superior brasileiro não beneficiou a população de baixa renda, que depende essencialmente do ensino público” (2006, p. 228). Dos anos de 1970 até os dias atuais, as políticas mercantilistas da educação superior fortaleceram o setor privado. Mesmo com a ampliação do número de vagas nos últimos anos, sua polarização no ensino pago não reduziu as desigualdades entre grupos sociais.

Para Gisi (2004, p. 2), as atuais políticas educacionais para a educação superior,

[...] são formuladas com base em orientações advindas de organismos internacionais tais como o BM, FMI, OMC, buscam responder às exigências econômicas resultantes da crise que se instaurou em meados da década de 1970. [...] não favorece o acesso à educação superior e esvazia o processo de formação. [...] ao enfatizar um ensino instrumental e imediatista [...] um desafio imenso para os jovens, pois embora as vagas em instituições de ensino superior privadas tenham sido ampliadas, isto só beneficia aqueles em condições de pagar mensalidades, muitos não tem esta condição.

Na era contemporânea, presencia-se em todos os países, a combinação das políticas econômicas por meio das Agências Internacionais, como Banco Mundial, o FMI e a OMC, com intuito de minimizar a atuação do Estado quanto às políticas sociais que convertem os bens públicos em bens comerciais e os usuários em clientes, impedindo o poder de recuo da desigualdade. Como menciona Gisi

As políticas educacionais formuladas nos anos 90 foram fortemente influenciadas pelas agências financeiras internacionais que têm produzido

documentos em estreita sintonia com as políticas econômicas e com sérias implicações para o processo de formação, o que leva ao questionamento sobre qual formação está sendo proposta? [...] a escola se constitui no espaço em que se concretizam as políticas educacionais, o cotidiano escolar é o elo final de uma complexa cadeia que se monta para dar concretude à política entendida como um programa de ação que imprime direção à educação (2004, p. 6).

Esses documentos convertem a centralidade do conhecimento, a eqüidade, a qualidade e novas formas de gestão em temas recorrentes. Percebe-se que um conhecimento que atende apenas aos requisitos dos processos produtivos, compromete o processo de formação e a possibilidade da difusão do pensamento crítico na sociedade, porque é pragmático e imediatista. Têm sido naturalizadas nas instituições de educação superior pública e privada, as propostas pragmáticas de educação instrumentalizadora de adaptação do ensino às exigências do mercado, difundidas pela mídia, homogeneizando como culturas facilmente comerciáveis, introduzindo o *habitus* na coexistência das produtoras de valores culturais e identitários.

Sabe-se que a universidade pública é gratuita, mas

[...] a simples gratuidade do ensino não é suficiente para garantir a permanência do aluno carente na universidade [...] para uma equidade perfeita de acesso a educação superior, só é possível em uma sociedade que tenha eqüidade de acesso a todos os bens e serviços disponíveis. (GISI, p. 96).

Quando se pensa em ensino privado e ensino noturno, analisa-se que é possível considerá-los como um binômio, já que a própria história revela que até recentemente somente as instituições privadas ofereciam cursos superiores no turno noturno no Brasil. Mas, uma série de alterações vem ocorrendo no país uma vez que o advento da revolução da informação incide diretamente, nos diferentes setores da sociedade, e, a educação superior não está fora desse contexto.

Nosella (2007) observa, a respeito das considerações de Gramsci, que organizar um “curso noturno não é um empreendimento fácil ou mera transferência para as horas noturnas dos cursos diurnos [...] a escola socialista para trabalhadores, [...] são absolutamente diferentes das escolas burguesas [...] naquelas desejo de aprender, e a outra mero desejo de diploma e garantir na vida pela esperteza” (NOSELLA, 2007, p. 1).

Os estudantes-trabalhadores sabem ou intuem que nos bancos daquela escola, representa-se uma classe social fundamental, superior, portadora de um grande projeto histórico, emancipador da própria humanidade. Estão aí, justamente, para objetivar e efetivar essa representação. Nosella (2007, p. 1) afirma que:

O Brasil é o país que mais ministra cursos noturnos. Do meu ponto de vista, em demasia. E todos são justificados – dizem – por representarem a possibilidade de educação e elevação social dos que trabalham durante as horas diurnas. Ou seja, todo o ensino noturno é sublimado por uma vaga justificativa ideológica, que a

priori o considera sempre socialmente positivo, isto é, em favor dos trabalhadores. [...] Há muito populismo nesse abuso de oferta de ensino noturno, que, freqüentemente, não passa de mercantilização da educação popular. A comparação do nosso ensino noturno com a experiência do curso para trabalhadores, realizada por Gramsci, nos ajuda na decantação das ‘razões’, superficiais e generalizadoras, às quais recorrem Estado e instituições particulares para justificar nosso imenso sistema de ensino noturno.

Pode-se considerar a educação superior noturna como característica eminentemente brasileira, segundo as teorias de Carvalho (1984), Cunha, (1986), Furlani, (1998), Rossato, (1999), Salomé, (2006) e Gerratana; Santucci (2007), que sinalizam essa singularidade.

Os anos de 1990 são de consolidação das instituições com os cursos noturnos, quando da aprovação do Decreto n.º 2.207/97, que regulamenta algumas das disposições fixadas na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), classificando-as em Instituições de Ensino Superior em: Universidades, Centros Universitários, Faculdades Integradas, Faculdades, Institutos Superiores ou Escolas Superiores.

Mesmo sendo estimulada pela LDBEN, a expansão da educação superior por meio da abertura de cursos no período noturno, e, assegurando ao trabalhador-estudante as mesmas condições do ensino diurno, fatores externos (acesso físico), em fatores internos (manutenção e permanência) interferem no processo. Um dos problemas apontados por alguns dos estudiosos reside no fato de que os cursos não atendem às necessidades do mercado. Pode-se perceber que, coincidentemente, alguns pontos já se discutem há tempos como mostra a obra “Ensino Noturno: realidade e ilusão”, de Carvalho (1989, p. 07), que procura conhecer melhor as especificidades dos cursos noturnos e o atendimento ao estudante-trabalhador. Percebe-se que há alunos que já estão engajados em trabalho assalariado durante o dia, e, na maioria, em turno de oito horas. O estudo à noite representa um prolongamento da jornada de trabalho, por mais quatro ou cinco horas, tanto para o aluno quanto para o professor.

O trabalho “[...] decorre da necessidade de sobrevivência das famílias” (p. 9) e no afã de diminuir sua dificuldade por um lugar melhor no mercado exige o esforço sobre-humano de outro. “O funcionamento da escola básica noturna, já apresentava desde a sua instalação, que o período noturno foi ‘reservado’ ao trabalhador-estudante e sempre considerado um período em que o estudo é ‘mais sacrificado’” (CARVALHO, 1986, p.09).

Enquanto a condição de trabalhador-estudante não for questionada pela escola, a situação não terá possibilidade de ser transformada, se bem que não basta que só a escola realize esse questionamento. É o próprio conceito de trabalho que precisa ser reformulado. [...] Dificilmente se conseguirá que o trabalhador conheça os meios de superação de sua condição social e os limites e possibilidades que lhe são impostos pela sociedade mais ampla. (Idem p. 10).

Para a autora, somente uma organização social, em que o conceito de trabalho tenha sido alterado, possibilitará às crianças, jovens e professores que se dediquem às duas atividades concomitantemente. Em situação histórica diversa, Carvalho (1986), considera que Marx já sugeria a necessidade da relação entre escolarização e processo produtivo, pois o fato de estar trabalhando traria benefícios para o estudo, possibilitando maior compreensão da própria realidade.

Ainda nessa linha de pensamento, a escola atua como elemento de despolitização revelando-se capitalista, diminuindo a capacidade de organização dos trabalhadores. A escola significa sempre uma ocupação a mais, ao atender estudante do curso superior noturno, na condição de trabalhador. Mendes (1986) descrê o estudante do noturno como aquele que chega cansado pelo fato de vir de uma longa jornada de trabalho:

[...] pode-se sintetizar o aluno dos cursos noturnos, o aluno típico, quase sempre como um trabalhador; o aluno que trabalha durante o dia e que, portanto, normalmente, chega cansado à escola. [...] O curso noturno é procurado como fator de melhoria das condições de trabalho, de emprego, de remuneração e de ascensão social (MENDES, 1986, p.620).

Deve-se considerar que a “oferta de vagas no turno noturno é um poderoso instrumento de inclusão social no ensino público brasileiro” (ARAUJO et all, 2004, p. 176).

Nos estudos e debates promovidos pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), apoiado pela Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES), no encontro intitulado “Ampliação do acesso à universidade pública: uma urgência democrática”, resultou-se em uma coletânea publicada com o título “Universidade e Democracia: experiências e alternativas para a ampliação do acesso à universidade pública brasileira”, organizada por Maria do Carmo de Lacerda Peixoto. A autora explicita a importância da necessidade da inclusão social como componente da oferta de vagas em relação à oportunidade aos estudantes das camadas mais desfavorecidas da população.

Geralmente, os estudantes dos cursos noturnos são egressos da escola pública. No texto “Cursos noturnos uma alternativa para a inclusão social no ensino superior brasileiro (estudo de caso da UFMG)”, Peixoto demonstra que, para um total de “57 cursos, quase 60% dos candidatos são egressos de escolas públicas e mais de 30% se declaram negros [...]. Apenas cerca de 5% de egressos da rede privada disputam vagas nesse turno, contra 20% de egressos da rede pública” (Idem, p. 186), aspectos analisados em 2003.

No investimento de uma nação, para o seu desenvolvimento, as políticas públicas de educação são essenciais, principalmente, na educação superior em que o cidadão atinge seu grau de maturação e organização no sentido de cumprir suas obrigações para com a sociedade e participar das definições que contribuam para o benefício da população.

Porém, existe hoje um gargalo no tocante ao investimento na educação superior pública; mesmo com a expansão física, o número de vagas não atende à demanda e abre espaço para a educação superior no setor privado. Diante dessa situação, presencia-se “[...] indicadores internacionais que apontam questões [...] relacionadas à condição socioeconômica do estudante e a diversidade étnica do país permanece entre os temas centrais de debates sobre a inclusão social” (PEIXOTO, 2004, p. 12).

Mesmo com profundas mudanças provocadas no mundo do trabalho e do convívio social, a diferença de tratamento desse turno de ensino é considerada por Carvalho (1984), como sendo discriminada, desestimulada e desmotivada para o estudante-trabalhador.

Na visão de *marketing* das instituições de ensino superior, o diploma é apresentado como um “produto” valorizado pela sociedade e que pode inclusive ter “grife”, conforme cita Sampaio (2000):

Na linguagem de mercado, o objetivo das instituições de ensino superior é persuadir os jovens a consumir determinado curso/escola que, invariavelmente se apresenta como distinto e distintivo. No caso do candidato ao ensino superior, o apelo ao acesso a um tipo de produto valorizado – o diploma – transforma-se em defesa e afirmação da personalidade e vocação individual. (p. 348)

A valorização do diploma de curso superior pela sociedade, como “passaporte” para uma vida melhor, associada às políticas públicas brasileiras (a partir da reforma universitária de 1968), trouxe significativa expansão no número de vagas ofertadas nos cursos superiores. Essas vagas, oferecidas em sua maioria pelas instituições privadas, que atualmente dominam a educação superior no país, representam 73,2% do total de matrículas, ou seja, de cada quatro estudantes da educação superior no Brasil, praticamente três estudam em instituições privadas e apenas três em instituições públicas (SAMPAIO, 2000).

A expansão quantitativa de vagas nas instituições privadas tem sido acompanhada por questionamentos constantes quanto à qualidade do ensino. Santos (2005) denomina o setor privado de “produtor de serviços”, afirmando que há produtores muito antigos, porém, esclarece que a maioria surgiu nas duas últimas décadas. O autor distingue os produtores cooperativos, solidários e não-lucrativos, que formam verdadeiras

universidades, da maioria dos produtores que tem fins lucrativos, e que, nos piores casos, são meras fábricas de diplomas de pouco valor.

Para entender melhor esse contexto, Zago (2006) apresenta parte dos estudos que vem realizando sobre escolarização nos meios populares nos diferentes níveis de ensino e principalmente no ensino superior; mostra um panorama sobre as tendências que contribuem para que os estudantes ocupem um lugar nos estudos sociológicos em educação, elegendo problemáticas do estudante universitário de origem popular. A autora descreve que, no campo da sociologia da educação, alguns indicadores teóricos são importantes para problematizar o que tem sido chamado de “longevidade escolar”, “casos atípicos” ou “trajetórias excepcionais” nos meios populares. Essa linha inovadora e relativamente recente na disciplina, caso que foge à tendência dominante.

Para Zago (2006), quando se trata de áreas urbanas mais discriminadas, como as favelas na sociedade contemporânea, as ciências sociais têm como ponto de convergência os problemas que são enfocados pela mídia como criminalidade, violência e tráfico de drogas. Há poucos estudos que esclarecem a situação daqueles que rompem esse círculo vicioso. Dentro dessa realidade, um estudo com jovens universitários moradores da favela como “objetivo de conhecer os elementos que os motivavam a desenvolver estratégias integradoras que se contrapõem ao processo de exclusão” indicou que “[...] estudar esses casos pode ser tão ou mais útil para as propostas de políticas sociais quanto apontar esse círculo vicioso” (MARIZ; FERNANDES; BATISTA *apud* ZAGO, 2006, p. 227).

Segundo Zago, na França, os estudantes advindos de famílias de baixa renda, precisam financiar seus estudos e, em alguns casos, contam com uma pequena ajuda familiar para essa finalidade. Em vários casos, com uma reserva financeira (pé-de-meia), preparada muito tempo antes de ingressar, os jovens iniciam seus estudos de nível superior sem ter certeza de até quando poderão manter sua condição de universitários. “Os recursos financeiros dos pais são desiguais, mas, [...] essa desigualdade é compensada por políticas públicas daquele país, mesmo sabendo-se que estas não excluem as disparidades sociais” (2006, p. 234).

Analisando os dados do Censo da Educação Superior do INEP (Tabela 5), é possível constatar a situação das matrículas, por turno e natureza jurídica: 74,1% estão matriculados nas IES privadas sendo que destes, 84,3% são cursos noturnos.

Há uma forte concentração de matrículas no ensino noturno, sobretudo nas instituições privadas de educação superior. Considerando-se os valores apresentados, dos

100% de matriculados no turno noturno, apenas 15,7% são de instituições públicas, o que se sugerem questionamentos sobre o papel do Estado brasileiro em oferecer e assegurar educação pública e de qualidade para todos.

TABELA 5 – MATRÍCULAS DE GRADUAÇÃO POR TURNO E NATUREZA JURÍDICA -2006

NAT. JUR. TURNO.	BRASIL	PÚBLICO %	PRIVADO %
DIURNO	1.828.976 (100)	761.758 (41,6)	1.067.218 (58,4)
NOTURNO	2.847.670 (100)	447.546 (15,7)	2.400.124 (84,3)
TOTAL	4.676.646 (100)	1.209.304 (25,9)	3.467.342 (74,1)

INEP. BASIL. INEP. Censo da Educação Superior. Portal on-line Disponível em: www.inep.gov.br. Acesso em: 30 Jan. 2008.

É nessa perspectiva de expansão que se pode identificar a situação do estudante dos cursos noturnos, nas instituições privadas de educação superior, pois esses alunos estão pressionados, de um lado, pelas forças produtivas desenvolvidas e, de outro, pela necessidade da classe trabalhadora por formação superior. Sabe-se que as universidades públicas não conseguem dar conta da demanda de alunos carentes que já freqüentavam cursos noturnos.

O país tem condições de investir em IES para atender a população, e especificamente Mato Grosso do Sul que está em franco desenvolvimento no setor agrícola e industrial, portanto com potencial para investir em educação e possibilitar o acesso a esse nível. No entanto, o estado de MS não diferente de outras realidades brasileiras, teve com a perspectiva neoliberal uma forte retração de investimentos públicos, e as políticas educacionais abriram precedentes que favoreceram o crescimento da iniciativa privada.

Finalizando este capítulo, percebe-se que o, processo de democratização da educação superior tem apresentado lentidão, em relação a meios para garantia do acesso no processo de seleção dos egressos do ensino médio e da permanência de estudantes matriculados na educação superior, para que concluam seus cursos. Nos dados apontados nas tabelas, fica evidente o crescimento de matrículas principalmente em instituições privadas no turno noturno; evidencia também a inexistência de vagas nas instituições públicas para atendimento de egressos do ensino médio, principalmente no turno noturno. Mas, ainda há outro dado, mesmo que inócuo, que precisa de um olhar das pesquisas em políticas públicas, que se refere ao número de concluintes que não tem passado de 12,5% dos que se matriculam. No processo para estabilização das dificuldades apresentadas, duas

outras categorias ficam evidentes, ‘política e gestão/pertinência social e mundo do trabalho’, problemas que requerem outras pesquisas para explicar melhor essa relação.

A ocupação plena das vagas e a permanência dos alunos estão ligadas as políticas de gestão da universidade e na clareza de seus objetivos, bem como de políticas que discriminem as condições sociais, econômicas e culturais do estudante.

No próximo capítulo procura-se compreender melhor o que realmente representa o acesso e a permanência garantindo a terminalidade da formação dos estudantes. Também busca-se entender as políticas públicas de educação superior, analisando a legislação e os programas nacionais propostos pelos governos e instituições, como essas políticas têm refletido na realidade do estudante-trabalhador.

CAPÍTULO II

3. POLÍTICAS DE ACESSO À EDUCAÇÃO SUPERIOR – O ENSINO NOTURNO

Neste capítulo analisam-se as políticas de acesso à educação superior, privilegiando os governos de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) e, o primeiro mandato de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2006) e a aplicação do acesso por meio do ensino noturno. Investiga-se, nesse contexto, a expansão da educação superior e os cursos noturnos em Mato Grosso do Sul, bem como o perfil do estudante dos cursos noturnos da instituição privada da região Norte de Mato Grosso do Sul – campo empírico desta pesquisa.

2.1 Políticas Públicas de Educação Superior: a questão do acesso¹⁷ nos governos de Fernando Henrique Cardoso e Luiz Inácio Lula da Silva

O vocábulo “acesso” vem do latim *accessu*, e significa chegada, aproximação, entrada, ingresso, promoção, assomo, ataque repentino, comoção. Porém, ele será utilizado no sentido de acessibilidade, ingresso¹⁸, promoção. Em se tratando da busca de novos caminhos, da formação subjetiva também se pode afirmar como a “facilidade ao ter ou

¹⁷ O acesso na acepção da palavra como ingresso pelo vestibular à educação superior, busca cumprir finalidades e produzam resultados favoráveis pelas políticas públicas que sejam socialmente justas.

¹⁸ Ligado diretamente a “entrada na universidade pelo ‘Vestibular’ etimologicamente, significa o ‘vestibulum’ de entrada nas casas dos patrícios romanos. É um espaço que faz parte da casa, da igreja ou do palácio, mas que não é a parte central e social da edificação. O termo ‘vestibular’ tem uma segunda conotação semântica. Os jovens estudantes, antes de adentrarem o complexo edifício da instituição a fim de melhor comporem suas ‘vestimentas culturais’. [...] termo ‘vestibular’ é deveras sugestivo [...] metáfora do vestibulo aplicada à universidade indica um breve período de estudos básicos no início da vida acadêmica, que objetiva padronizar ou nivelar a formação geral de todos os calouros, permitindo-lhes uma imediata e adequada preparação antes de entrar nos estudos propriamente profissionalizantes [...] ‘vestibular’, entretanto, esbarra no Brasil numa triste prática: o vestibular não faz parte da instituição universitária que, há tempo, o ‘terceirizou’, desincumbindo-se da responsabilidade educativa de identificar e orientar os jovens talentos e, ainda, rompendo a unitariedade do sistema educacional superior, que se tornou um mero adestrador de profissionais” (NOSELLA, 2001, p. 04).

conseguir”, mecanismo necessário ao homem que é evidente na história social da cultura e na sua acepção, pressupõe o acesso efetivo.

A expressão "acesso à educação" é reconhecidamente repleta de contradições, mas busca cumprir finalidades básicas, com as quais as pessoas possam reivindicar a garantia de formação necessária, como direito à propriedade subjetiva, contemplada pela Constituição, sob responsabilidade do Estado. Esse sistema deve ser igualmente acessível a todos e deve produzir resultados favoráveis que sejam socialmente justos. As expressões **Acesso à Educação** e **Acesso ao Ensino** são sinônimas, a segunda parte de uma visão axiológica da expressão e compreende o acesso a uma determinada ordem de valores culturais teoricamente construídos e sistematizados que são direitos fundamentais para o ser humano. Conclui-se que esse último, por ser mais restrito, engloba em seu significado a amplitude do primeiro.

A diversificação nas formas de ingresso possibilitada pela aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) Lei 9394/96, não facilitou a entrada na universidade daqueles alunos que não tiveram oportunidades educacionais. Dos poucos que chegam efetivamente à educação superior, muitos desistem antes de terminar, pois são excluídos por falta de vagas e de preparo provocado pela relação da qualidade da educação básica e as condições socioeconômicas. “Os que não têm condições de ingressar e permanecer no ensino superior se percebe e é percebido como estando em condição de desigualdade¹⁹” (GISI, 2004, p.3).

As tentativas de reversão das diferenças econômicas e sociais têm sido frustradas, mas ainda assim, a que sempre esteve à frente do embate para solução das desigualdades sociais foi a educação, sobretudo quando surgem novos modelos que apresentam como principal filosofia a eqüidade entre as etnias e o acesso aos direitos do cidadão.

Para Zago, a desigualdade de oportunidades de acesso à educação superior é construída de forma contínua e durante toda a história escolar dos candidatos, pois, para esses estudantes

Chegar a esse nível de ensino nada tem de "natural", mesmo porque parte significativa deles, até o ensino fundamental e, em muitos casos, ainda no ensino médio, possuía um baixo grau de informação sobre o vestibular e a formação universitária. Essa lacuna não é uma característica comum ao meio estudado (2006, p. 230).

¹⁹ Desigualdade considerada como privação do bem cultural ou acesso constitui uma injustiça inaceitável pela maioria, ou seja, tanto dos privilegiados, como dos “lesados”. Para aprofundamento consultar LAHIRE, 2003.

Isso significa ausência de um “*capital informacional* sobre o sistema do vestibular, os cursos e as instituições que os oferecem” (SILVA apud ZAGO, 2006, p. 230). Fatores anteriores à universidade, ou seja, à escolarização básica diversificada faz a diferença e revela vários elementos sobre a seletividade quanto a acesso e permanência.

Ingressar em uma instituição com forte concorrência no vestibular pressupõe, sem dúvida, uma formação anterior favorável, mas sabe-se que os critérios de avaliação que definem os resultados formais de escolaridade não são equivalentes entre os estabelecimentos. Portanto, um certificado escolar recobre uma formação bastante diversificada.

Não é mais possível ignorar, na sociedade contemporânea, os efeitos do desenvolvimento do sistema capitalista que acentuam essas diferenças, criando uma superpopulação aquém de seus direitos. Isso induz a refletir sobre duas palavras diferentes, que são dependentes – **acesso** e **políticas públicas**. O que deveria ser uma expressão de facilidade ou liberdade de igualdade acaba se tornando intrincado ao se pôr em ação o **acesso** que se tornou cena das **políticas públicas** que estão sempre em choque quando se configura um bem para as camadas populares.

No Brasil, os obstáculos de acesso não se referem apenas ao problema de a educação atender aos mais carentes, mas, referem-se à legislação, à inadequação dos procedimentos, e basicamente, à dimensão que se dá ao princípio da aplicação das políticas que são fundamentais para eficiências do sistema, garantidos na “Constituição Federal”.

Com a globalização, foram pensadas políticas sociais, “para todos”, consideradas “viáveis”, pois, cooperam para o aumento da renda, mas não para a redistribuição justa. Surgem as políticas compensatórias aplicadas equivocadamente e não dão conta da demanda de jovens que dependem da educação no país. Para os pobres, coisa pobre e queda na qualidade dos serviços. O “para todos” significa degradar o conceito intrínseco de saúde, educação ou saneamento, refletido na utilização do adjetivo “básico”. As segmentações apresentam alguns problemas de eficácia e eficiência (CORAGGIO, 2000).

É necessário voltar a discutir a questão da demanda para o ensino superior. Não é suficiente considerar o investimento social como um mecanismo para conseguir maior igualdade de oportunidade; é preciso garantir sua efetividade para modificar a vida e as expectativas da população. Nesta época de transição também no campo teórico, deve-se revisar e integrar núcleos conceituais que contribuem para explicar os mecanismos da concorrência real na economia global e a sua interação com os efeitos e condições econômicas resultantes da imposição de limites éticos ao funcionamento do sistema.

Até meados de 1980, os olhares eram voltados para as discussões no que se referia a produção científica sobre a educação básica no Brasil, principalmente, quando se percebe o verbete “acesso” como categoria temática.

Também as produções científicas entram em cena sobre o mercado de trabalho, o papel das universidades e os estudos sobre a categoria “acesso” para esse nível ganharam espaço com discussões nos anos de 1990. Nota-se que esse verbete possui uma ligação direta no processo de entrada para ES pelo vestibular, e insere-se diretamente, a emergência de providência no âmbito das políticas.

O retrato dos estudos sobre esse conceito desponta muito timidamente no campo de produções científicas e, em alguns estudos, tem aparecido relacionado a outro conceito, o de “democratização”.

As publicações de pesquisas desse nível de ensino, sobre produções relativas explicitamente à categoria acesso ou implicitamente configurando-se como possível dimensão do processo democratização, independente do tipo de publicação (periódicos, dissertações ou teses), foram efetuadas apenas em um título por ano, somente. No ano 2000 foi publicado o primeiro título com a categoria “acesso”. (UNIVERSITAS/Br, MEC e INEP, 2007)

Destaca-se que as produções divulgadas nos Portais das instituições pesquisadas iniciaram muito timidamente há mais de vinte e cinco anos e ainda se mantêm pouco exploradas, e, ao que parece, propicia uma margem mínima para responder às expectativas e às dúvidas que a sociedade tem acerca da possibilidade de ascensão social e da profissionalização dos jovens das camadas menos privilegiadas. Demonstra-se que o “acesso” a esse nível não se trata de questão concreta, mas a tendência à dimensão política quando se identifica a função pública e seu papel na construção dos direitos do cidadão.

Os princípios advindos da Constituição Brasileira são a base da política pública educacional que se tenta neste capítulo esclarecer. Algumas questões inquietam, podendo facilitar o entendimento: Como garantir acesso e a permanência dos estudantes em seus cursos? Se a luta é pelo acesso à educação superior, seriam possíveis os estudantes dos extratos sociais menos favorecidos freqüentarem os bancos das universidades? Como possibilitar o acesso a este nível, se, no contexto nacional, a iniciativa privada obtém a supremacia na oferta?

De acordo com Clélia Martins (1994), a política educacional não cabe num conceito fechado, mas é um processo que envolve outros processos. “A política educacional é um dos instrumentos para se projetar a formação do tipo de pessoas de que

uma sociedade necessita [...] canalizando a força criadora da educação para fins específicos". (MARTINS, 1994, p. 9-10).

Para a autora, a educação é parte de qualquer agrupamento humano, independente de etnia, sexo, cor e classe social, que é tratado no âmbito da política educacional. A educação acontece entre as pessoas para tornar comum o saber, o conhecimento cultural historicamente acumulado, os costumes e usos de um grupo ou da sociedade. Mas, são as instituições e os seus representantes pela via da política pública que organizam e direcionam o que será ensinado e a quem será ensinado.

Martins (1994) enfatiza que a política educacional atua sobre a educação, mas sem obter o domínio sobre ela, enquanto a educação atua e pode interferir na política educacional. A política educacional procura definir o tipo de pessoa que irá constituir e legitimar seu mundo e assegurar a sobrevivência dos diversos tipos de sociedade. Para ela, a política educacional está presente e atua na subjetividade humana, incluindo e excluindo valores, envolvendo sentimentos e emoções que regulam a conduta do homem.

Compreende-se então que as políticas educacionais não se atêm ao sistema escolar, mas ela está além de seus muros, como esclarece a autora:

[...] ela se processa onde há pessoas imbuídas da intenção de aos poucos conduzir a criança a ser modelo social de adolescente e posteriormente de jovem e ser adulto idealizado pelo grupo social em que ela ocorre[...] Ela não tem um lugar fixo e determinado, e o seu surgimento depende de um momento histórico, de uma conjuntura [...] pode ser clara e visível, ou então obscura e camouflada (MARTINS 1994, p. 17).

A escola surgiu na sociedade no momento em que o conhecimento acumulado não era mais possível ser passado pelos relatos de uma geração para outra, então houve a contribuição da ciência, pela pesquisa e teorização dos fatos e fenômenos orientados de acordo com as diferentes disciplinas. Nota-se que, na concepção dessa autora, que as políticas públicas que regulam o sistema de ensino de um país não podem ter unicidade de regras sem se preocupar com a realidade em que se aplica, ou então não atingirá o propósito de formação estabelecido.

Outro aspecto que a envolve e a estabelece é o exercício do poder. Pontuado aqui pela autora como reflexo de “duas vertentes da práxis política” tem como fonte Platão que preconizou a idéia de homem como consequência do meio estabelecendo um “Estado ideal governado pelos filósofos”; e Aristóteles “que analisou a monarquia, aristocracia e democracia e a corrupção dessas formas – tirania, oligarquia e demagogia”. Ambos traçaram caminhos opostos na atividade política; porém, a política educacional com

estreita relação com o poder “sempre será permeada por uma dessas forças de ação política, aristotélica ou platônica”.

Sob a elaboração do Estado – vertente platônica – as atividades normativas do sistema de ensino público não são evidentes aos olhos da sociedade civil. A elite conhecida como representante da tecnocracia busca resolver os problemas que exigem soluções técnicas, confiando “a especialistas de onde deriva a freqüente tentação de governar unicamente através de técnicos ou da tecnocracia” (MELLO, 2003, p. 100). Contrariam-se as regras do jogo democrático e contrapõe-se o técnico ao cidadão

O protagonista da sociedade industrial é o sábio, o especialista [...] o protagonista da sociedade democrática é o cidadão comum, o homem da rua, o quisque e populo. Não existe paralelo possível entre dificuldade que teve que enfrentar o homem da sociedade arcaica e aquelas com as quais nos defrontamos hoje. Para só dar um exemplo: quantos são os indivíduos que dominam os problemas econômicos de um grande E estão à altura de propor soluções corretas uma vez colocados certos objetivos? Ou, pior ainda, de indicar os objetivos que devem ser alcançados a partir de certos recursos? E, no entanto, a democracia se sustenta sobre a idéia – limite de que todos possam decidir tudo. Pode-se exprimir o paradoxo ainda de outro modo: segundo o ideal democrático o único especialista em negócios políticos é o cidadão (soberano). Mas, na medida em que as decisões se tornam sempre mais técnica e menos políticas, não fica mais restrinuida a área de competência do cidadão e, consequentemente sua soberania? Não é, portanto, contraditório pedir sempre mais democracia em uma sociedade sempre mais tecnicizada? (BOBBIO, 1955 *apud* MELLO, 2003, p. 100)

O efeito pirâmide da educação perpetua a exclusão e afunila as oportunidades da escolarização que se inicia na primeira infância até o ensino superior. A força do trabalho sempre foi e continua influenciando a política educacional, modificando o curso de cada nível do ensino.

Não precisa pensar longe, basta lembrar a presença do presidente americano no Brasil há pouco tempo, que via a necessidade de investir na educação brasileira, mas na realidade para capacitar a população que poderia se tornar um mercado consumidor dos produtos de tecnologia de ponta por eles oferecidos – período em que a Microsoft estava em ascensão.

As novas vagas no mercado de trabalhos exigem outro perfil de profissional, e a educação, no descompasso com as mesmas, força os jovens universitários a absorverem vagas oferecidas aos que são menos preparados.

Pelo contexto do artigo 205 da Constituição Federal de 1988, “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 2006, p. 143).

Percebe-se que a qualificação para o trabalho acaba justificando boa parte do ensino superior noturno.

Nesse contexto, a instituição fica suscetível às oscilações do mercado de trabalho, fato da diminuição das profissões liberais organizadas, que reflete no oferecimento de cursos e vagas da área. Porém para Tramontin, isso já é fruto de estabelecimento com aval das universidades, onde as reservas de mercados para diferentes categorias de forma dissimulada criam a sociedade das elites dos que sabem fazer, dos que “entendem das coisas”, em contrapartida aos que devem pagar para ter. Tramontin denunciou sobre o papel do Estado:

[...] a rigidez normativa permanece como baluarte à manutenção do status quo. Fruto do excesso de zelo burocrático e do credenciamento do tutor que é o Estado que pretensamente defende os interesses coletivos ou comuns ou, na realidade, os direitos criados para certos grupos. (TRAMONTIN, 1985, p. 61)

Como bem se sabe, o mercado de trabalho exige qualificação da classe trabalhadora; considerando que grande parte dos jovens em idade escolar, no máximo, consegue terminar o ensino médio e não continua seus estudos, pois por problemas financeiros ou dificuldades de formação não se classificam no vestibular e são pressionados pelo próprio mercado a buscar novos conhecimentos. Entretanto, considerando a formação ou capacitação dos que já estão atuando no mercado, e, tendo em vista o que preconiza a Constituição ao afirmar que a função do ensino superior é a qualificação para o trabalho e atender às necessidades da sociedade, entende-se que as IES, ao oferecerem cursos noturnos de ensino superior sem prejuízo à jornada de trabalho executada por seus alunos durante o dia, estarão prestando sua função social.

Corrobora com esses estudos, a análise apresentada no texto do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), organizado por Raulino Tramontin (1995) refletindo sobre a necessidade de repensar a estrutura e as funções do ensino superior. Trata-se de uma discussão difícil de ser abordada dada a sua complexidade, pois envolve o papel do Estado na condução do processo de desenvolvimento da educação superior, tendo-se em mente os princípios e preceitos constitucionais, que também geram conflitos de interesse. Essa situação adentra nas discussões mais amplas a respeito do dever do Estado que é explicitado no artigo 208 da Constituição Brasileira:

O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:
 [...]
 V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;
 VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando. [...] (BRASIL, 2006, p. 134).

A preocupação de Martins (1994) reside em que a política educacional traga contribuições no sentido de não reforçar a dicotomia entre cultura de elite e cultura popular, mas encontrar o “valor próprio da escola como instrumento de inserção científica e cultural do educando(a) no seu meio econômico, social e político”(p. 62).

As ações governamentais ‘limitam-se’ fora do âmbito do sistema mantido pela própria União, ou seja, a legislação se atém apenas em alguns aspectos sobre a interferência no ensino privado, quando se considera a Constituição que fixa no artigo 209: “O ensino é livre à iniciativa privada atendida as seguintes condições: I - cumprimento das normas gerais da educação nacional; II - autorização e avaliação de qualidade pelo poder público” (BRASIL, 2002, p. 50).

O que Tramontin (1995, p. 9) esclarece é que as normas gerais da educação nacional referem-se à estrutura, organização e funcionamento dos sistemas educacionais. A autorização e avaliação pelo poder público, em função de critérios de qualidade, pressupõem a existência e exigência do cumprimento de requisitos mínimos, parâmetros e critérios de aplicação a serem aferidos antes, no processo e, ao final, na saída, pelos formandos. Fica o entendimento de que o governo, no âmbito do sistema federal de ensino, exige investimentos públicos e pode direcionar o processo de expansão e desenvolvimento, segundo as prioridades estabelecidas pelas metas governamentais. No setor privado, cumpre ao governo fixar diretrizes gerais e definir normas e procedimentos com vistas à autorização e à garantia do padrão de qualidade exigido, princípio obrigatório estabelecido pelo inciso VII do artigo 206 da Constituição.

As proporções em número de crescimento das IES privadas são expressivas e preocupantes, dada a necessidade de manutenção – em ensino, pesquisa e extensão ao desenvolvimento dos cursos superiores.

Tramontin (1995, p. 17), observa que:

O subsistema público praticamente não cresceu, permitindo o governo que a iniciativa privada avançasse, sem, contudo estabelecer critérios e parâmetros que permitissem preservar os mínimos de qualidade desejável. Criar cursos passou a ser fácil, bastando fundar uma mantenedora com poucos recursos, solicitar autorização e usar influências. [...] A existência de aparatos burocráticos do Estado formalista é a causa primeira dessa situação.

Com os problemas aqui apontados e analisando-se os dados informados anteriormente na Tabela 3, quanto à diferença em percentual por faixa-etária considerando-se o objeto deste estudo remete à discussão mais detalhada e investigação sobre as políticas que envolvem as condições de “acesso e permanência” dos estudantes de cursos noturnos da rede privada.

A ordem constitucional, do Brasil, na ótica de Vieira (2001, p. 16) “[...] protege a vida, a liberdade, a segurança e a propriedade de todos que estejam a ela subordinados. Portanto, nessa ordem constitucional, incluem-se os direitos educacionais especialmente do aluno, do professor, da escola e da família”.

Essas direitos e garantias fundamentais foram também contemplados na Declaração Universal de Direitos Humanos aprovada pela assembléia Geral das Nações Unidas que se reuniram em Paris, em 10 de dezembro de 1948, sendo reconhecido pelo Brasil o que está escrito na “Proclamação” de 1948, no que alude ao ensino e à educação:

A PRESENTE DECLARAÇÃO UNIVERSAL DE DIREITOS HUMANOS como ideal comum pelo qual todos os povos e nações devem esforçar-se, a fim de que tanto os indivíduos como as instituições, inspirando-se constantemente nela, promovam, mediante o ensino e a educação, o respeito a estes direitos e liberdades, e assegurem, por medidas progressivas de caráter nacional e internacional, seu reconhecimento e aplicação universais e efetivos, tanto entre os povos dos Estados Membros como entre os dos territórios colocados sob sua jurisdição. (Maiúsculas do texto). [sic]

[...]

Artigo 26. 1. Toda pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, ao menos na instrução elementar e fundamental. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnica e profissional haverá de ser generalizada; o acesso aos estudos superiores será igual para todos, em função dos méritos respectivos. 2. A educação terá por objeto o pleno desenvolvimento da personalidade humana e o fortalecimento do respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais; favorecerá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos étnicos ou religiosos; e promoverá o desenvolvimento das atividades das Nações Unidas para a manutenção da paz. 3. Os pais terão direito preferencial para escolher o tipo de educação que se dará a seus filhos (OFFICE OF THE HIGH COMMISSIONER FOR HUMAN RIGHTS, 2006, p....).

O Brasil segue as orientações das políticas dos organismos internacionais e também é país signatário das decisões contidas nos textos dos pactos internacionais que servem como parâmetro para elaboração de suas políticas educacionais.

Muitas são as variáveis que compõem, descrevem e explicam a condição sociológica que nos últimos anos viemos chamando **equidade educativa** e que se relaciona com conceitos mais tradicionais como os de **igualdade de oportunidade** e **justiça social**. Por outra parte, entende-se a educação como facilitadora de competências e habilidades para o desempenho social e especialmente econômico, as políticas de equidade apontarão à generalização dos resultados que assegurem atuações socialmente responsáveis e economicamente produtivas entre os indivíduos de todos os extratos sócio-económicos. Está claro que sobre tais variáveis — **acessos, processo, resultados** — podem agir aqueles que administram os sistemas educativos e também alguns dos que intervêm nele, como é o caso dos docentes. (SANTIAGO, 2006, p... grifos nossos)

Fazendo-se uma breve retomada, no que concerne a educação superior e o movimento que os envolve nas ultimas décadas, a começar pelos anos de 1980, por ser contida a expansão no setor público, o controle direto começa a ser “afrouxado”,

concomitantemente, com a responsabilidade financeira que lhe é inherente. Há um aceleramento pela comunidade acadêmica na luta pela democratização da administração universitária, o começo do questionamento, generalizado, dos modelos da reforma do Estado.

As transformações verificadas no contexto político, social e econômico mais amplo foram verificadas justamente entre os anos de 1971 e o de 1981, vale ressaltar que tais mudanças incidiram diretamente na própria sociedade brasileira, uma vez que a geração das mudanças na educação, nas instituições, ou na administração em geral acontecem fora delas.

Seria preciso, mais do que antes, compartilhar com a iniciativa privada o ônus dessa expansão, cuidando o governo de desenvolver mecanismos de acompanhamento que garantam as condições mínimas de qualidade das novas instituições e dos respectivos cursos.

De acordo com Tramontin (1995), o sucesso de qualquer instituição educacional no contexto plural condiciona-se ao estabelecimento de uma lúcida e corajosa política de liberdade para as instituições, porém é preciso fiscalizar, cobrar procedimentos, regulamentar novas profissões, criar novos currículos, ser apoio supletivo a todas as IES sem distinção de categoria, apenas no desempenho da produção com qualidade desejável.

Para esse autor, os problemas que afetam o nível superior, ficam impossibilitados de resolução ao se ignorar o setor privado. A solução nas políticas públicas articuladas pelo Estado apropriado ao sistema de ensino não poderia prescindir do setor privado da educação qualquer que fosse o rumo e a intensidade de crescimento, exigiria sim mecanismos de apoio técnico e financeiro, consequentemente, uma nova postura do governo. O estereótipo dado ao setor particular precisa ser mudado, pois o mesmo oferece cursos cuja natureza implica investimentos pesados.

Segundo a Constituição Federal, no seu art. 205, os três objetivos básicos da educação precisam ser respeitados. Os princípios instrumentais desses objetivos estão no art. 206 e são:

- I - **igualdade** de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - **liberdade** de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III - **pluralismo** de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV - **gratuidade do ensino público** em estabelecimentos oficiais;
- [...]
- VI - **gestão democrática do ensino público**, na forma da lei;
- VII - garantia de **padrão de qualidade**.

VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal.
 [...] (BRASIL, 2006, p. 134, grifo nosso).

As políticas públicas devem levar em consideração as peculiaridades das regiões, nas quais a população não detém poder aquisitivo para ingressar nas IES particulares.

A educação, portanto, é direito fundamental do homem, direito de todos, primordialmente informado pelo princípio da universalidade, e todas as leis (inclusive a própria Constituição) devem ser interpretadas no sentido de dar consecução a esse direito concretizando a separação enorme entre a legalidade e a ética social, estrategicamente arquitetada para chancelar interesses privados excludentes.

Pode-se afirmar que o governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), eleito em seu primeiro mandato em 1994, deu continuidade à política econômica inaugurada na década de 1990 que visava a uma economia globalizada, traçando seu plano de campanha para dar continuidade as suas cinco metas: agricultura, educação, emprego, saúde e segurança completados com três setores - habitação, saneamento e turismo.

Para Fernando Henrique Cardoso, em texto introdutório do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado de 1995, o modelo de desenvolvimento adotado por governos anteriores agravaram os serviços públicos atingindo as classes menos favorecidas da população incidindo em crise fiscal e consequentemente na inflação. Vê-se a urgência de reformas tidas como reflexos da crise econômica da última década desencadeada pela crise do Estado. Seu primeiro mandato determinou a elaboração do “Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado” definindo objetivos e estabelecendo diretrizes para a reforma da administração pública brasileira mais voltada para a cidadania, em bases ‘modernas e racionais’. Na apresentação do ‘Plano Diretor’ ainda o presidente relatou que as reformas também serviram de base para propostas de Emenda Constitucional que “[...] visam, por um lado, garantir conquistas da Constituição de 1988 as quais, nunca se concretizaram [...]” (BRASIL, 1995, p. 7).

As mudanças no aparelho do Estado em um escopo restrito, ou seja, a administração pública, no sentido amplo, envolve questão organizacional dos três poderes – Executivo, Legislativo e Judiciário – em quatro níveis – União, Estados-membros, Distrito Federal e Municípios; pretende reforçar a governança para uma “administração pública gerencial, flexível e eficiente voltada para o atendimento ao cidadão” (BRASIL, 1995, p. 13).

Vieira e Farias (2003), na obra “Política educacional no Brasil: introdução histórica”, utilizam caminhos claros em seus estudos para tratar do tema escolhido, fazem uma reflexão sobre o contexto político brasileiro e as diretrizes educacionais definidas nos diferentes momentos históricos. Os estudos sobre o governo em questão, destacam que apesar da estabilidade monetária, o quadro recessivo e a persistência das profundas desigualdades sociais ameaçavam o equilíbrio da “era FHC”. As apreciações externas mostraram que o Brasil ainda se enquadrava no grupo de países de médio desenvolvimento humano sem perspectivas de sair tão cedo. O veredito foi dado pelos estudiosos, em outubro de 2002, quando da eleição a presidente do candidato Luiz Inácio Lula da Silva.

Para as mesmas autoras, a “explicitação de rumos” da educação trouxe suas primeiras idéias expressas no documento de campanha *Mãos a obra*, como uma das cinco prioridades de governo. Somente em 1996, pôde-se falar de uma efetiva “explicitação de rumos” da política educacional. Diferente de outras gestões, esse governo anunciava um amplo conjunto de medidas que foram sendo deflagradas, tanto no âmbito Executivo como do Legislativo. (VIEIRA; FARIAS 2003)

Na visão de Cunha (2006, p. 37), as “[...] medidas do Governo Fernando Henrique Cardoso constituíram uma verdadeira normatização fragmentada do ensino superior, a saber: o acesso aos cursos de graduação, o poder docente na gestão universitária, o Conselho Nacional de Educação, a avaliação e o formato institucional”.

Em dois mandatos de Fernando Henrique Cardoso 1995-2002, Paulo Renato Souza, nomeado Ministro da Educação, seguiu a estratégia política com destaque para o papel econômico da educação “base do novo estilo de desenvolvimento”. Para Cunha (2000), as mudanças iniciaram-se pela universidade, sendo a mesma predominante no aumento da qualificação geral da população. Para tanto foi necessário “[...] estabelecer uma verdadeira parceria entre setor privado e governo, entre universidade e indústria, tanto na gestão quanto no financiamento do sistema brasileiro de desenvolvimento científico e tecnológico[...].” (*Ibd*, p.39), motivados pelas políticas que o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico Tecnológico (CNPq) que almejava há anos, aumentando os gastos em Ciências e Tecnologias (C&T), com aportes das empresas que tinham como contrapartidas as instituições em pesquisas aplicadas.

No primeiro mandato, o governo instituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF) pela Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996, regulamentado pela Lei 9.494 em dezembro do mesmo ano, que modificou os art. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e deu nova redação ao

art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias – ADCT, (BRASIL, 2006). A primeira medida referente às diretrizes de recursos que priorizou apenas uma modalidade de ensino, o ensino fundamental, as alterações visavam a permitir a intervenção da União nos estados, caso estes não aplicassem o valor mínimo exigido por lei (BRASIL, 2006).

Meses depois, o governo aprovou também dois outros instrumentos de reforma: a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), primeira lei geral de educação promulgada desde 1961. De acordo com Cunha (2006, p. 41) a de 1996 “tratou detalhadamente da autonomia universitária, estabelecendo, em dois artigos, contendo cada um numerosos itens, o que esse tipo de instituição poderia fazer”.

O governo federal assumiu a definição da política educacional como tarefa de sua competência, descentralizando sua execução para os Estados e Municípios. O controle do sistema escolar passou a ser exercido por uma política de avaliação para todos os níveis, criado em 1990 e fortalecido pelo governo o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), implementando o sistema de avaliação para o ensino superior, Exame Nacional de Cursos – conhecido como Provão –, feito com formandos dos cursos de graduação, e para o ensino médio o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM (LIMA, 2007).

Outra medida política do governo de FHC foi a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE), Lei 10172, aprovado em 09 de janeiro de 2001, embrionário do projeto para o Plano Decenal no governo de Itamar Franco. Ficou atribuída à União a tarefa de estabelecer diretrizes e metas para dez anos. (LIMA, 2007).

Na nova diretriz da LDB para a universidade, não só a graduação e a pós-graduação tiveram alterações, também se introduziu um tipo novo, o dos cursos seqüenciais, por campo de saber. Talvez esse tenha sido o prenúncio de uma nova política de “acesso”. Sem definição da lei, o Conselho Nacional de Educação viu-se com a tarefa de dar conteúdo a uma expressão ainda desconhecida.

Cunha (2006) descreve que cursos seqüenciais podiam ser de dois tipos, destinados a concluintes do ensino médio. O primeiro tipo era o curso seqüencial de complementação de estudo, não sujeito à autorização nem reconhecimento pelo MEC, mas obrigatoriamente ligado academicamente a cursos de graduação reconhecidos. Os do segundo tipo, os cursos seqüenciais de formação específica, sujeitos ao MEC e ligados a cursos de graduação, deveriam ter, portanto, carga horária e duração mínima.

[...] Assim, os estudantes poderiam definir trajetórias individuais ou coletivas que, sem buscarem graus acadêmicos, permitissem complementar estudos realizados no ensino médio, ou, então, obter formação específica em tempo mais curto e com maior especificidade do que os cursos de graduação exigiriam (CUNHA 2006, p. 42).

As IES privadas demonstraram preferência por esse tipo de curso. Chamavam para ingressar nos seqüenciais os alunos que não puderam fazer a graduação, acumulando créditos que poderiam ser aceitos pela graduação, garantindo assim a elevação da receita da instituição. Cunha (2006, p. 43) enfatiza que “[...] foram às instituições privadas de mais baixo nível, que não conseguiam completar as vagas dos cursos de graduação, mesmo no processo seletivo mais aligeirado que a legislação”.

A via única dos exames vestibulares, em vigor desde 1911, fez parte do discurso do novo Ministro como projeto de mudanças no padrão de seleção de candidatos ao ensino superior, em substituir por avaliações semestrais ao longo do ensino médio, o modelo tradicional, proposta, já acolhida por seu antecessor.

Como consequência da omissão da LDB-96 aos exames (concursos) e vestibulares, “[...] abriu-se caminho para que as instituições de ensino superior adotassem diversos processos de admissão de estudantes, conforme sua inserção mais ou menos colada ao mercado do ensino superior” (CUNHA 2006, p. 43). Para o autor, os decretos presidenciais moldaram o chamado de uma nova reforma universitária realizada “no varejo”, em virtude dos projetos de lei, enviados ao Poder Legislativo, antes da aprovação da LDB.

No governo de FHC, houve estruturação de políticas de “acesso” do Estado, pela implantação de um mecanismo diferente do MEC, instituindo o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), exame facultativo, mas que poderia vir a ser obrigatório aos alunos da terceira série do ensino médio. A pontuação do resultado do ENEM seria indicador do nível intelectual do jovem e, principalmente, que as instituições de ensino superior o aproveitassem na seleção dos candidatos quando do ingresso pelo vestibular.

Essa medida foi incorporada de imediato com o resultado do ENEM pelas instituições privadas, a selecionar os candidatos, o que não aconteceu com as instituições públicas, que resistiram por um tempo. Mais tarde, as grandes universidades públicas acataram o resultado do ENEM, substituindo a primeira fase do processo seletivo ou integrando-o, valendo os números relativos de pontos, o que aumentou a procura pelo ENEM. Para Cunha (2006), torna-se, então, “[...] um exame de saída do ensino médio, mas, ao mesmo tempo, um exame de entrada no ensino superior, guardando semelhanças (a despeito do caráter facultativo) com o *baccalauréat* francês e o *Abitur* alemão” (p. 45).

Mesmo com essas alterações no setor público, houve universidades, que mantiveram os exames vestibulares até o encerramento do governo FHC, como mecanismo exclusivo de seleção de candidatos, não utilizando os resultados do ENEM.

As políticas públicas do governo Luiz Inácio Lula da Silva, no início de seu primeiro mandato, no ano de 2003, conformam-se com as alterações no mundo do capital no aspecto da reorganização da esfera produtiva como na desregulamentação dos direitos sociais trabalhistas viabilizadas pela reformas neoliberais, consequência da reformulação do Estado nos países centrais. Nesse contexto, o Governo Lula tem em pauta a reformulação da educação superior brasileira, a começar com a alocação de verbas públicas para o setor privado, no reforço da diversificação e aligeiramento dos cursos que já ocorriam no governo anterior, a concessão de bolsas para os alunos “pobres” estudarem nas instituições privadas (LIMA, 2007).

A proposição de uma reforma universitária mesmo sendo iniciada com o governo FHC, só vai se contornar como objeto de pauta segundo Hey, (2007), no Governo Lula. As consequências dessas proposições são visíveis em algumas mudanças que se concretizaram a partir dos anos 1990, destacando-se:

Diferenciação organizacional das IES, comportando universidades, centros universitários, faculdades integradas, faculdades isoladas, bem como instituições voltadas à pesquisa e ao desenvolvimento técnico-científico e aquelas voltadas apenas ao ensino;

Ampliação do ‘mercado’ de educação superior, com aumento significativo do número de alunos no setor privado;

Estabelecimento do Exame Nacional de Cursos (Provão) aplicado aos estudantes ao término do curso de graduação, atualmente Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), realizado no início e no término do curso de graduação e que compreende também a avaliação das IES;

Implementação de cursos de graduação de curta duração e de cursos seqüenciais, presenciais ou a distância, em geral com menor prestígio acadêmico;

Criação de cursos de graduação e de pós-graduação à distância com uso de novas tecnologias da comunicação. (HEY, 2007, p...).

De acordo ainda com Hey (2007), a política do Governo Lula acomodou a situação gerada em anos anteriores, mas freou os ataques contra a universidade pública – mesmo que sem ações contundentes a seu favor. No afã da implementação de políticas de ações afirmativas para expandir o acesso as IES de setores menos favorecidos da população como negros, indígenas, alunos das escolas públicas, obedecendo à lógica de manutenção da estrutura social por intermédio da ampliação do acesso da população, antes alijada do sistema, majoritariamente em instituições e cursos de segunda categoria.

Nessas políticas também se inscrevem os programas ‘compensatórios’ e de ‘discriminação positiva’ que procuram eliminar ou ao menos diminuírem alguns dos

aspectos mais negativos da desigualdade educativa que afeta os setores com maiores carências.

Diante da crítica, a ineficácia da diversificação na equalização das oportunidades de acesso ao ensino superior, no governo Lula “[...] começou-se a discutir e utilizar políticas de ações afirmativas e, em especial, o sistema de cotas em algumas universidades públicas” (idem, p. 56). Por meio de lei estadual, gradativamente foram destinados 50% de vagas dos cursos de graduação nas universidades estaduais, a alunos oriundos de escolas públicas, medida essa que seria aplicada em conjunto com outra, a qual se estabeleceu que as mesmas universidades destinassem vagas a candidatos negros e pardos, membros da comunidade indígena da região e deficientes físicos (OLIVEIRA et. all., 2006).

O fato é que diante da demanda por vagas nas universidades, todas as medidas de implantação ou aprimoramento das políticas existentes são necessárias na atualidade, dentre elas a diversificação de cursos como explica Oliveira (2006, p. 56), “[...] a criação de novos cursos exige estudo cuidadoso das necessidades e demandas de cada região e investimentos em transporte, pois normalmente atraem estudantes oriundos de cidades vizinhas”. O curso a distância e o ensino noturno que, historicamente, surgiram como uma forma de permitir ao aluno trabalhador a continuidade de seus estudos e são hoje identificados como medidas de democratização da educação.

Dentre as políticas, há algumas normas legais que favorecem a questão do acesso, que vêm sendo instituída no governo Lula, como o curso da educação a distância com o Decreto nº 5622, de 19 de dezembro de 2005 que regulamenta o art. 80 da Lei 9.394/1996, descrevendo no seu *caput* “O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada.”, a questão oferta no Brasil, em conjunto com a Lei No 11.079, de 30 de Dezembro de 2004 “Institui normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada no âmbito da administração pública”, consolida a abertura do mercado educacional brasileiro ao capital estrangeiro, com algumas poucas restrições que podem ser facilmente superadas no decorrer do processo.

Outra medida do Governo Lula ocorreu pelo Decreto nº 5154, de 20 de julho de 2004, que regulamentou a oferta de educação profissional tecnológica de graduação e a articulação entre os ensinos médio e técnico. Prevendo a progressividade e cumulatividade na formação e na certificação, com isso manteve-se a criticada estrutura modular de organização da educação profissional. Também com o Decreto nº 5225, de 1º de outubro

de 2004, elevaram-se os Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), escolas tradicionais de nível médio, à categoria de instituições de educação superior.

As políticas do governo Lula para o acesso foram complementadas com outras políticas que em nosso entendimento, estão voltadas para a questão de permanência como é o caso do ProUni, Fies, parceria público-privada. Porém, muito do que poderia mudar ainda está na dependência de uma nova Reforma para Educação Superior brasileira.

Mas para que isso aconteça, realmente, de forma democrática e mantendo a “[...] soberania do País, é necessário que sejam revogados todos os dispositivos legais que engessam a atual Reforma dita ‘democrática’. É imperativo que se enfrente o debate em torno do público *versus* privado, com clareza e determinação” (OTRANTO, 2006, p. 29). Um país que se quer soberano e democrático precisa ter a coragem de estabelecer, por si só, as bases de sua Reforma da Educação Superior em real discussão com os segmentos organizados da sociedade.

2.2 A Expansão da Educação Superior e os Cursos Noturnos em Mato Grosso do Sul (MS)

O estado de Mato Grosso do Sul (MS) está localizado na Região Centro Oeste do Brasil, divide a fronteira com dois países: Bolívia e Paraguai e faz divisa com cinco estados brasileiros: Minas Gerais, São Paulo, Paraná, Goiás e Mato Grosso. Essa localização privilegiada contribuiu para o seu desenvolvimento econômico, em face da proximidade dos grandes centros consumidores do país.

A organização geopolítica apresenta 4 mesorregiões que tem 11 microrregiões, possuindo total de 78 municípios, estando Governador André Puccinelli (PMDB) e Vice-governador Murilo Zauith (DEM) no período entre 2007 a 2011. Seu território tem área total 357.124,962 km² (6º). A população em 2007 estava estimada em 2.265.274 hab. (21º) a densidade demográfica de 6,42 hab./km² (20º). Sua cultura local é fruto de uma mistura de várias contribuições das migrações ocorridas em seu território.

Em sua economia, em 2005, percebe-se o PIB de R\$21.641.772.000,00 (17º) o PIB *per capita* R\$9.557,00 (11º) está baseado na produção rural (animal, vegetal, extrativa vegetal e indústria rural), indústria, extração mineral, turismo e prestação de serviços. Mato Grosso do Sul possui um dos maiores rebanhos bovinos do país. Além da vocação agropecuária, a infra-estrutura econômica existente e a localização geográfica permitem ao

estado exercer o papel de centro de redistribuição de produtos oriundos dos grandes centros consumidores para o restante da região Centro-Oeste e a região Norte do Brasil.

FIGURA 1 - REGIÃO NORTE DE MATO GROSSO DO SUL – MESORREGIÃO CENTRO-NORTE – MICRORREGIÃO ALTO DO TAQUARI



FONTE: WIKIPEDIA A enciclopédia livre. Mato Grosso do Sul.História.**Texto online.** Disponível em: http://pt.wikipedia.org/wiki/Mato_Grosso_do_Sul. Acesso em: 15 set. 2007.

Aspectos importantes registram de acordo com as informações do IBGE, mesmo sendo em defasagem, mostram que, no Mato Grosso do Sul em 2000, apresentavam IDH 0,778 (7º) – médio; expectativa de vida 73,5 anos (6º); mortalidade infantil 18,5/mil nascimento (5º) e apresenta analfabetismo em média de 9% (10º). Não há dados que indiquem grandes mudanças no de 2006 (IBGE, 2007).

No Estado, 44,77% da população residente compõe a população economicamente ativa (PEA). Quanto ao rendimento médio das pessoas de dez anos ou

mais (1.366.871 habitantes), 55,85% (763.293 habitantes) têm como renda média mensal até um salário-mínimo. Segundo dados publicados no Wikipedia (2007), como informações da Secretaria de Estado de Finanças, Orçamento e Planejamento de Mato Grosso do Sul (SEFOP), do total de ICMS arrecadado pelo estado, 52,7% provêm do comércio, 23,7% da agropecuária, 17,2% de serviços e o restante vem da indústria.

A região norte do Estado está dividida em 2 micro-regiões (Campo Grande e Alto do Taquari), esta última serve de objeto deste estudo e, é cortada pela BR 163 – uma rodovia de escoamento de grande parte da produção de grãos da região Norte do Brasil para os Estados que têm franca industrialização e também para os portos com objetivo de exportação. Também essa estrada é acesso de vários municípios à capital do Estado.

Já a capital de MS, Campo Grande, tem as seguintes características geográficas Área 8.096,051 km² uma população de 765.247 habitantes em 2006 e PIB R\$ 6.903.356.000,00 (CAMPO GRANDE, MS, 2007).

Em relação à educação, a superior teve seu início no antigo estado de Mato Grosso, que foi dividido em 11 de outubro de 1977, pela Lei Complementar nº 31: “A questão objetiva da superioridade econômica do sul sobre o centro-norte gerou, ao longo do tempo, uma situação de intolerância e impasse que só a divisão resolveria” (BITTAR, 1997, p. 232-233).

Apenas em 1961, antes da divisão de Mato Grosso, o setor privado criou a primeira instituição de ensino superior no sul do estado, com a instalação dos cursos de pedagogia e letras, da Faculdade Dom Aquino de Filosofia, Ciências e Letras – FADAFI, na cidade de Campo Grande (BITTAR, 2005).

Na pesquisa “Expansão e Interiorização dos Cursos de Direito em Mato Grosso do Sul” de Milena Inês Sivieri Pistori (2004), esclarece-se que, por volta de 1967, o ensino superior contava com o número de 643 matrículas, 4 instituições de ensino superior e 7 cursos superiores. O acesso ao ensino superior era precário e pouco significativo uma vez que era oferecido em Cuiabá e Campo Grande, e a maioria da população estudantil estava localizada na zona rural. O pouco investimento em educação no estado não atraía recursos para a educação superior, tanto pela iniciativa privada quanto pelo setor público naquela década (PISTORI, 2004).

Apenas na década de 1970, de acordo com Pistori (2004), esse nível de ensino começou a apresentar sinais de crescimento, com o desenvolvimento econômico do estado. As lutas pela divisão do estado trouxeram, nesse aspecto, mudanças positivas e significativas, pois tanto o norte como o sul fizeram investimentos no setor educacional

para gerar em seu crescimento econômico, num período em que a população atingia 1.573.801 habitantes, dos quais 3.826 haviam concluído o ensino superior, valor ainda insignificante ao número total de habitantes que permaneceu o mesmo: 0,24%. Isso refletiu o anseio da população mato-grossense pela democratização de acesso ao ensino superior.

Os estudos dessa autora indicam que o movimento de expansão e interiorização no estado foi intensificado em meados da década de 1990. Revelam que a sociedade política autorizou a criação de cursos em desconformidade com a legislação vigente, e deixou de cumprir seu papel de fiscalizadora, num processo que reforçou o movimento de mercantilização da educação superior.

Algumas Instituições de Ensino Superior privadas se instalaram em locais estratégicos dentro de microrregiões nos estados brasileiros, e assim aconteceu na região do estado de Mato Grosso do Sul, porém os acadêmicos dos municípios menores que freqüentavam esses cursos passavam por diversos problemas, tais como: (problemas financeiros), meios de transportes (materialmente críticos); percurso (rodovias perigosas com tráfego intenso ou sem condições), inexistências de bibliotecas públicas e profissionais habilitados para orientá-los em suas cidades de origem, entre outros.

Em quinze anos, percebe-se que o crescimento de IES privadas no estado quase quadruplicou na classificação em Organização acadêmica definidas como faculdade na (Tabela 4 analisado anteriormente), que demanda menos investimento e diversifica suas funções em curso que não são das “áreas nobres”, tidos como menos prestigiosa. A grande maioria é da área de ciências humanas no período noturno. Os dados apresentados referem-se às entidades que não têm personalidade Jurídica, dependem de uma só Instituição que detém a personalidade Jurídica e por elas é responsável perante a lei.

Seguindo a tendência do Brasil, em relação ao número de IES, a educação superior privada no estado de Mato Grosso do Sul (MS) ao contrário dos outros estados brasileiros, está ainda em percentuais em desvantagem frente às IES públicas, conforme dados da Tabela 5 mostrado anteriormente, relacionando-a com a tabela abaixo:

TABELA 6 – IES POR: CATEGORIA, ORGANIZAÇÃO ACADÊMICA E SUBCATEGORIAS. SEGUNDO ANO DO CENSO EM MATO GROSSO DO SUL - 2006

ANO DO CENSO	IES GERAL	CATEGORIAS		ORG. ACADÊMICA			SUB-CATEGORIA	
		PRIV.	PÚBL.	CENT. UNIV.	FAC.	UNI V.	COM. CONF. FILAN.	PART.
1991	11	10	1	0	10	1	0	10
1995	19	18	1	0	17	2	0	18
2000	30	28	2	1	25	4	6	22
2005	44	41	3	2	37	5	7	34

FONTE: BRASIL. INEP. *Censo da Educação Superior*. Portal *on-line* Disponível em: www.inep.gov.br. Acesso em: 01 jun. 2007

Pela Tabela 6, em 2000, havia 28 instituições privadas em MS. Esse número subiu para 41, em 2005, o que representa menos de 50 % de crescimento, enquanto a pública tinha duas instituições em 2000 e passou a ter três em 2005, ou seja, 50% do total, mas as IES privadas cresceram potencialmente e apresentam significativo número de instituições, cursos e matrículas no período.

De acordo com Bittar; Rodriguez; Almeida (2006), analisando os dados publicados pelo INEP até 2004, o estado de MS possuía 88 *campi* instalados nos municípios, desses, 68 são pertencentes ao setor privado, representando 77,3% e, 20 no setor público, 27%.

O crescimento das IES privadas entre os anos de 1996-2004 no estado foi significativo, porém foi bem menor em percentuais com relação ao Brasil, isso remete a se pensar que este número está associado à criação e a oficialização, em 1997, da “[...] Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). A mesma tem características *multicampi* e atende vários municípios do interior, possibilitando o acesso ao ensino público a muitos jovens que tinham, na iniciativa privada, a única oportunidade de ingressar na Educação Superior” (BITTAR; RODRIGUEZ; ALMEIDA, 2006, p. 33).

No período de cinco anos, houve um acréscimo de 14 instituições no estado, entre os anos de 2000 e 2005, representando 46,7%, consequentemente, aumentou-se o número de cursos e matrículas, com a prevalência do turno noturno. Esse turno é característico no interior do estado, tanto nas instituições privadas como nas instituições públicas.

**TABELA – 7 A EVOLUÇÃO INSTITUIÇÕES/CURSOS/MATRICULAS EM
MATO GROSSO DO SUL -1991-2005**

CAT / ANO	INST	%	CUR	%	MATR	%	CONC	%
1991	TOT	11	100	98	100	18.012	100	-
	PUB	1	9,1	54	55,1	6.948	38,6	-
	PRIV	10	90,9	44	44,9	11.064	61,43	-
1995	TOT	19	100	136	100	23.280	100	2.997 100
	PUB	1	5,3	59	43,4	7.304	31,4	953 31,8
	PRIV	18	94,7	77	56,6	15.971	68,61	2.044 68,2
2000	TOT	30	100	246	100	42.304	100	2.997 100
	PUB	2	6,7	111	45,1	14.212	33,6	953 31,8
	PRIV	28	100	135	54,9	28.092	66,41	2.044 68,2
2005	TOT	44	100	426	100	62.336	100	9.911 100
	PUB	3	6,8	163	38,3	23.113	37,1	3.624 36,6
	PRIV	41	93,2	263	61,7	43.223	69,34	6.287 63,4

FONTE: BRASIL. INEP. Censo da Educação Superior. Portal on-line Disponível em: www.inep.gov.br. Acesso em: 30 Jan. 2008.

O número de 44 instituições (Tabela 7) em Mato Grosso do Sul e 426 cursos oferecidos em 2005 parece o suficiente, porém, mesmo contando com 62.336 matriculados, não representam o total de jovens em idade de formação no estado. Do total, apenas 6,8 % constituem instituições pública, restando 93,2% para as particulares em 2005. Portanto, a grande maioria dos jovens da classe popular não tem condições financeiras para freqüentar. Apesar do número de cursos oferecidos, ainda permanece uma incógnita quanto às orientações políticas para atendimento das necessidades de formação dos jovens para ingresso no mercado de trabalho, principalmente quando se percebe que para o estudante-trabalhador será necessária a formação de conhecimentos gerais e específicas que os orientem para uma vida cidadã.

De acordo com Bittar (2000), em uma pesquisa intitulada “Estudante-Trabalhador: Reflexões sobre o curso de Serviço social”

[...] assegurar a oferta dos cursos noturnos significa não só refletir sobre as condições de acesso do estudante-trabalhador, mas também sobre as estratégias para garantir a permanência do acadêmico nos bancos universitários discutindo mecanismos que efetivamente resultem em ensino de qualidade (2000, p. 171).

A reflexão de Bittar induz a inferir que uma estratégia para o acesso e a permanência na educação superior supõe a reorientação dos vínculos com os outros níveis de educação principalmente o ensino médio.

O ensino noturno prevalece entre os estabelecimentos do setor privado, notadamente na área de Ciências Humanas, também evidenciado nos estudos de Tramontin (1985) (2006), uma vez que ela demanda bem menos investimentos para a formação. O que os estudos demonstram sobre essa modalidade nos anos 1980 é que os cursos noturnos constituíam uma opção consciente, em grande maioria dos casos, menos sujeita a influências externas, que, aparentemente, parece prevalecer na atualidade, pois é “[...] procurado como fator para melhoria das condições de trabalho, de emprego, de remuneração, de ascensão social” (MENDES, 1986, p. 620).

De acordo com o Censo do INEP, 2006, (Tabela 8)²⁰ apesar de as IES públicas do estado de Mato Grosso do Sul manterem um número equivalente de matrículas entre o turno diurno e noturno, os dados demonstram que, no turno noturno, elas correspondem apenas 37,21% dos que estão matriculados nas IES privadas. Outro dado importante é que nas IES privadas dos 2.847,670 alunos matriculados no turno noturno no Brasil, somente 447.546 correspondem aos da instituição pública, representando 2.400.124 nas particulares. No total do país, 42.276 são matriculados nas IES em MS. Esse total de

²⁰ MS não possui IES Municipal, nem CEFET – Centro Federal de Educação [Tecnológica](#) e FAT – Faculdade de Tecnológica.

matriculados no estado estão distribuídos em 7.596 nas IES públicas Federais; 3.891 nas IES públicas Estaduais; 23.240 nas IES particulares e 7.549 nas IES Comunitárias, confessionais filantrópicas. São Universidades, Centros Universitários, Faculdades Integradas, Faculdades, Escolas e Institutos, estes últimos investem com maior intensidade em cursos noturnos.

TABELA 8 – COMPARATIVO DE MATRÍCULAS EM CURSOS DE GRADUAÇÃO PRESENCIAIS, POR ORGANIZAÇÃO ACADÊMICA E TURNO, ENTRE TOTAL DO BRASIL E MATO GROSSO DO SUL - 2006

CAT. ADMIN. / UNID. DA FEDERAÇÃO	BRASIL	PUB	PRIV.	MS	PUB		PRIV.		COM. CONF. FILAN.
					FED.	EST.	PART		
TOT. GERAL	TOTAL	4.676.646	1.209.304	3.467.342	67.113	15.414	7.039	32.380	12.280
	DIUR.	1.828.976	761.758	1.067.218	24.837	7.818	3.148	9.140	4.731
	NOT.	2.847.670	447.546	2.400.124	42.276	7.596	3.891	23.240	7.549
UNIV.	TOTAL	2.510.396	1.053.263	1.457.133	42.835	15.414	7.039	11.539	8.843
	DIUR.	1.242.390	707.282	535.108	20.896	7.818	3.148	5.521	4.409
	NOT.	1.268.006	345.981	922.025	21.939	7.596	3.891	6.018	4.434
CENT. UNIV.	TOTAL	727.909	16.510	711.399	9.214	-	-	9.214	-
	DIUR.	234.525	3.689	230.836	2.768	-	-	2.768	-
	NOT.	493.384	12.821	480.563	6.446	-	-	6.446	-
FAC. INT.	TOTAL	207.899	10.565	197.334	5.119	-	-	5.119	-
	DIUR.	50.991	2.906	48.085	201	-	-	201	-
	NOT.	156.908	7.659	149.249	4.918	-	-	4.918	-
FAC., ESC. e INST.	TOTAL	1.132.305	81.022	1.051.283	9.945	-	-	6.508	3.437
	DIUR.	269.159	23.668	245.491	972	-	-	650	322
	NOT.	863.146	57.354	805.792	8.973	-	-	5.858	3.115
CET/FAT	TOTAL	98.137	47.944	50.193	-	-	-	-	-
	DIUR.	31.911	24.21	7.698	-	-	-	-	-
	NOT.	66.226	23.731	42.495	-	-	-	-	-

FONTE: BRASIL. INEP. Censo da Educação Superior. Portal on-line Disponível em: www.inep.gov.br. Acesso em: 30 Jan. 2008.

A disparidade em relação a matrículas entre cursos diurnos e noturnos é notória, principalmente nas instituições privadas, mas, seria necessário muito mais que investimentos financeiros para se chegar aos percentuais de atendimento de jovens e idade regular nesta etapa e garantir a terminalidade ou conclusão nos cursos.

2.2.1 O Perfil do Estudante dos Cursos Noturnos em Instituição Privada da Região Norte de Mato Grosso do Sul

Para se discutir essa categoria, antes se faz necessário pontuar algumas informações tratadas nos textos de Marialice Foracchi (1929-1972), em que são trabalhadas questões relativas à juventude, sua situação e seu papel, ao conceito de geração e à coexistência de gerações.

Pode-se destacar que a construção da categoria social "estudante" e o tratamento dado ao movimento estudantil constituem os temas do estudo em que se focalizava o papel dos estudantes na transformação brasileira (FORACCHI, 1965). A tarefa da abordagem sociológica dada por ela é "[...] caracterizar o conjunto de mecanismos e processos que presidem a constituição do estudante como categoria social" e examinar as "condições sociais que balizam o seu comportamento", no presente, projetando as "modalidades possíveis de ampliação do seu horizonte de ação", no futuro (FORACCHI, 1965, pp. 3-8).

O "estudante-trabalhador" continua a ser percebido como o estudante que trabalha e continua sendo em parte mantido pela família, ao contrário do "trabalhador-estudante" que não depende financeiramente dela, mas, colabora para o orçamento doméstico; embora acompanhada de incentivo familiar torna-se importante para consecução de projetos que depende unicamente de sua disposição pessoal, aspirações e recursos financeiros.

Como se percebeu no capítulo anterior, há uma presença massiva de estudantes que trabalham e freqüentam os cursos noturnos na iniciativa privada. Apesar de se ter conhecimento, a presença de trabalhadores não é exclusiva do turno noturno, pois, nas ultimas décadas, o Brasil passou por transformações econômicas e sociais que acarretaram mudanças no mercado do trabalho, no perfil das profissões, com opções de trabalho a noite, ficando o turno diurno para descanso e estudo, modelo esse que muda o comportamento das pessoas. Porém, atribuímos tal característica concentrada ainda nas capitais e grandes centros, ficando para o interior o velho modelo de trabalhar durante o dia e estudar e descansar a noite, que é caso da escolha da categoria "estudante-trabalhador" ser do ensino noturno, se trata de realidade regional com trabalhos e "culturas tradicionais", onde as instituições de ensino superior oferecem cursos somente à noite.

No Brasil, as pesquisas indicam que, durante o ensino médio e em vários anos do ensino fundamental, a escolaridade esteve associada ao trabalho e à sobrevivência. (CARVALHO, 1986). O estudante-trabalhador no país busca nos cursos de graduação a sua formação profissional, por meio da aquisição de conhecimentos, desenvolvimento de novas habilidades e obtenção de um diploma, pois assim, aumenta-se sua probabilidade de competir no mercado de trabalho.

Salienta Carvalho (1986) que,

[...] o aluno dos cursos noturnos só é aluno porque trabalha. É pelo fato de estar trabalhando ou procurando trabalho que ele se matricula na escola. Isto é, pelo

fato de pertencer a determinada fração de classe é que necessita trabalhar em idade de escolarização obrigatória, portanto, só lhe resta matricular-se à noite.

Tal particularidade remete a outras informações como a dos estudos prévios divulgados pelo INEP que, de acordo com o Censo da Educação Superior, de 2006, os dados conduzem a muitas reflexões, como exemplo, as mulheres eram maioria entre os alunos que estavam matriculados nos 22.101 cursos de graduação. Nos dados do Tabela 9, observa-se que a clientela dos cursos superiores compõe-se de mulheres em sua maioria, que aparecem inclusive em áreas onde a presença da mulher, historicamente, não é marcante, tomando como exemplo a área da Administração. No geral, as mulheres representavam 55,7% do total de 4 milhões e 676 mil 646 alunos matriculados nos cursos diurnos e noturnos. Ainda desses 55,7% de mulheres, apenas 24,6% estão nas instituições públicas, os 75,4% freqüentam as IES privadas.

TABELA 9 - MATRÍCULAS EM CURSOS DE GRADUAÇÃO PRESENCIAIS, EM 30/6, SEXO DOS MATRICULADOS, SEGUNDO A UNIDADE DA FEDERAÇÃO E A CATEGORIA ADMINISTRATIVA DAS IES - 2006

UNIDADE DA FEDERAÇÃO/CATEGORIA ADMINISTRATIVA	MATRÍCULAS EM CURSOS DE GRADUAÇÃO PRESENCIAIS						
	TOTAL	%	MASC.	%	FEMIN.	%	
BRASIL	TOTAL	4.676.646	100	2.071.035	44,3	2.605.611	55,7
	PÚBLICA	1.209.304	25,9	567.306	27,4	641.998	24,6
	PRIVADA	3.467.342	74,1	1.503.729	72,6	1.963.613	75,4
CENTRO-OESTE	TOTAL	411.607	100	176.495	42,9	235.112	57,1
	PÚBLICA	113.406	27,6	47.675	27,0	65.731	28,0
	PRIVADA	298.201	72,4	128.820	73,0	169.381	72,0
MATO GROSSO DO SUL	TOTAL	67.113	100	29.695	44,2	37.418	55,8
	PÚBLICA	22.453	33,5	9.786	33,0	12.667	33,9
	PRIVADA	44.660	66,5	19.909	67,0	24.751	66,1

FONTE: BRAIL INEP. Censo da Educação Superior. Portal on-line Disponível em: www.inep.gov.br. Acesso em: 30 Jan. 2008.

Os dados da Tabela 9 demonstram que em Mato Grosso do Sul, dos 67 mil 113 alunos matriculados no ano de 2006, 55,8% são de mulheres, o que corresponde quase ao mesmo percentual do país. Não se deve deixar de observar que 55,8% média de 66,1 estão matriculados nas IES privadas.

Nos países mais ricos é demasiado comum haver pessoas imensamente desfavorecidas, carentes das oportunidades básicas de acesso a serviços de educação funcional, saúde, emprego remunerado ou segurança econômica e social. Mesmo em países muito ricos, às vezes a longevidade de grupos substanciais não é mais elevada do que em muitas economias mais pobres do chamado terceiro Mundo. Adicionalmente, a desigualdade entre mulheres e homens afeta – e às vezes encerra prematuramente – a vida e milhões de mulheres e, de modos diferentes, restringe em altíssimo grau as liberdades substantivas para o sexo feminino (SEM, 2000, 29).

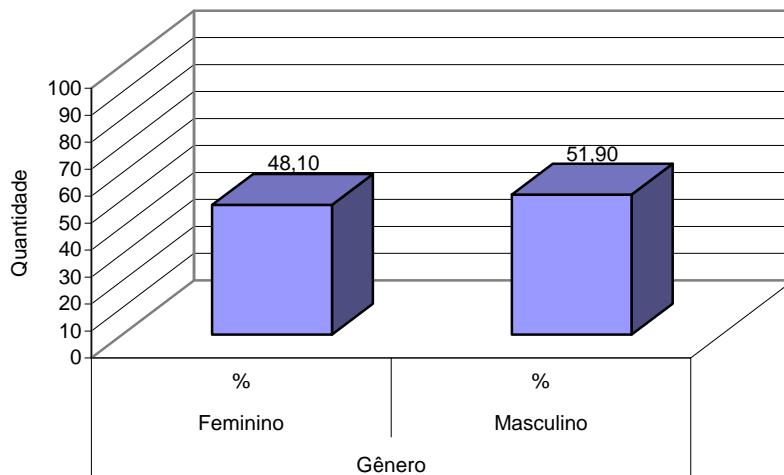
Hoje a visão da necessidade de uma distribuição de renda mais equânime, como condição do desenvolvimento, parece ter adquirido mais razão ou força política com a democracia.

A grande parte da população da região norte de MS é de trabalhadores da área da pecuária ou produção agrícola, além da produção de cerâmica, uma particularidade da riqueza do solo que propicia essa atividade, a grande maioria dos adultos tem pouca formação, principalmente os pais dos jovens que estão cursando o ES, como apresentam os dados no Gráfico 2 mais adiante. Essa característica demonstra que há uma realidade singular no universo dos jovens que freqüentam as escolas.

Dada a complexidade na interpretação dos dados da pesquisa, elenca-se alguns aspectos que são importantes para compreender a trajetórias dos estudantes tais como: a presença ou ausência de estimulação na formação básica; o nível de instrução alcançado pelos pais; as condições socioambientais e o estrato social e econômico.

Quanto aos estudos efetuados com os sujeitos da pesquisa, eles diferem do total do estado de MS, e mantêm ainda uma média equivalente entre homens e mulheres. Ao se observar o Gráfico 1, percebe-se que os índices são claros.

Gráfico 1 - Perfil dos acadêmicos entrevistados - Gênero



FONTE: Gráfico construído pela autora com base em dados empíricos coletados nas entrevistas.

Nos dados por amostra, segundo o gráfico, dos entrevistados, apenas 48,1% são de mulheres enquanto 51,90% são do sexo masculino, uma diferença muito pequena de 3,8% para menos de mulheres.

Há equilíbrio entre gênero que reside no fato de que os estudantes dessa região se deslocam em longas distâncias dependendo de transportes terceirizados, demandando

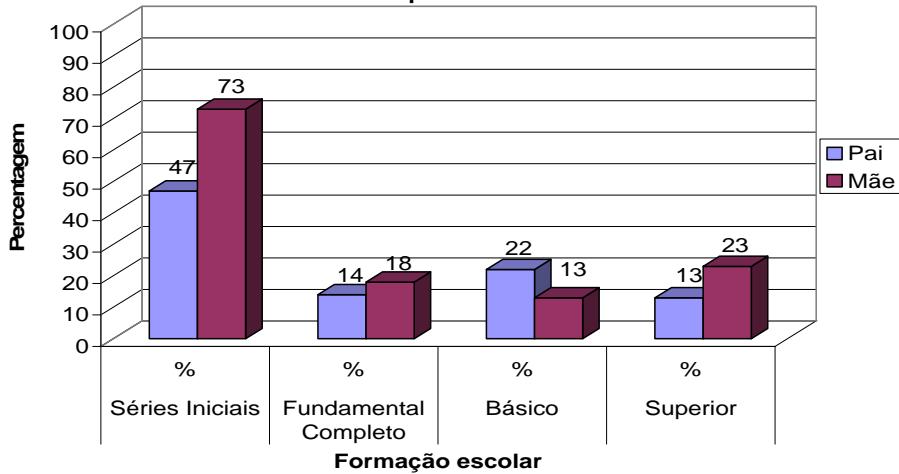
maior tempo longe de suas famílias e submetendo-se a maiores riscos provocados pelas intempéries do percurso que dificultam o acesso, principalmente, por apenas se ofertarem cursos à noite.

Grande parte dos obstáculos na atividade estudantil é também provocada pela vida dita material, não somente por limites práticos; ela intervém moralmente no conjunto da vida intelectual. (ZAGO, 2006). A renda familiar do estudante, ocupação e escolaridade dos pais, para conhecer mais de perto a condição do estudante, mostra como

à ‘sobrevivência’ material associam-se outros custos pessoais, mas nem por isso menos dolorosos, tal como evidenciou a pesquisa, entre outras realizadas com estudantes oriundos de meios sociais similares. Estudar essa população para entender as transformações nas demandas e nas práticas escolares, assim como no perfil dos estudantes na sociedade contemporânea, representa uma necessidade para a pesquisa e as políticas educacionais em todos os níveis de ensino. (ZAGO, 2006, p. 236)

Nessa linha de raciocínio percebe-se quanto duas ou três gerações anteriores eram privadas do conhecimento, e tentam compensar em sua descendência essa lacuna. Confrontando os dados estudados, com relação à formação dos acadêmicos, nota-se ainda a projeção dos pais, ou seja, uma necessidade que os mesmos têm de verem realizados em seus filhos o que não foi possível a eles, nota-se isso quando os dados indicam a concentração de pais (Gráfico 2) com a formação mínima do nível básico.

Gráfico 2 - Perfil dos acadêmicos entrevistados - Formação escolar dos pais



FONTE: Gráfico construído pela autora com base em dados empíricos coletados nas entrevistas.

No gráfico anterior, os dados revelados nesta pesquisa indicam uma margem de 47% de pais e 73% de mães que possuem apenas as séries iniciais, na medida em que o nível aumenta, as mães ganham em formação. Pode-se constatar isso no indicador do nível superior que enquanto apenas 13% dos pais possuem esse grau, as mães superam com 23%, mais um indicativo que o gênero feminino vem ganhando espaço. Apenas no básico

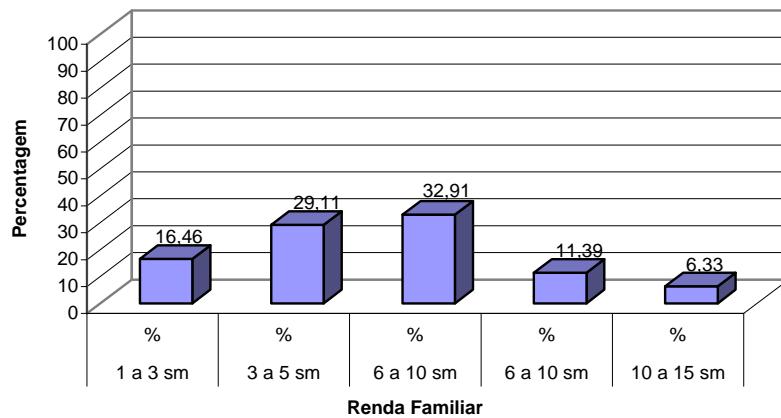
completo, os pais superam as mães, enquanto 22% dos pais têm essa formação, as mães são apenas 13%.

As projeções assinalam para um futuro em que as mulheres superarão os homens em níveis intelectuais, mas, não há estimativas sobre esse aspecto, pois não faz parte deste estudo. Porém uma preocupação é visível, por quanto tempo haverá alunos para essa formação? Segundo informação do IBGE (2007), o número de estudantes no ensino superior no Brasil cresceu 13,2% de 2005 para 2006. Mas os demais níveis, houve decréscimos (-4,5%) no pré-escolar e (0,9%) no ensino médio e um ligeiro aumento (0,5%) no ensino fundamental. Uma das causas desse fenômeno pode ser o envelhecimento populacional. A expansão na rede privada foi mais forte no nível superior: 15,3%.

As mulheres têm ganhado tanto em formação quanto em espaço no mercado de trabalho nas diversas áreas, mas isso não representa em termos de valorização na igualdade de desempenho com o sexo oposto.

Em relação à situação socioeconômica, com a variação que vem sofrendo a renda familiar torna-se difícil estabelecer um diagnóstico do que realmente significa uma renda equilibrada e suficiente para o cidadão na sobrevivência de uma família nos dias de hoje.

Gráfico 3 - Perfil dos acadêmicos entrevistados - Renda familiar



FONTE: Gráfico construído pela autora com base em dados empíricos coletados nas entrevistas.

De acordo com o gráfico 3 na região norte de MS, a renda mensal familiar dos estudantes da IES privada corresponde a 16,46% abaixo de três salários mínimos, 32,91% na faixa de seis a dez salários mínimos, 29,11% de três a cinco salários mínimos, 11,39% recebem entre onze e quinze salários mínimos e apenas 6,33% recebem acima de quinze salários.

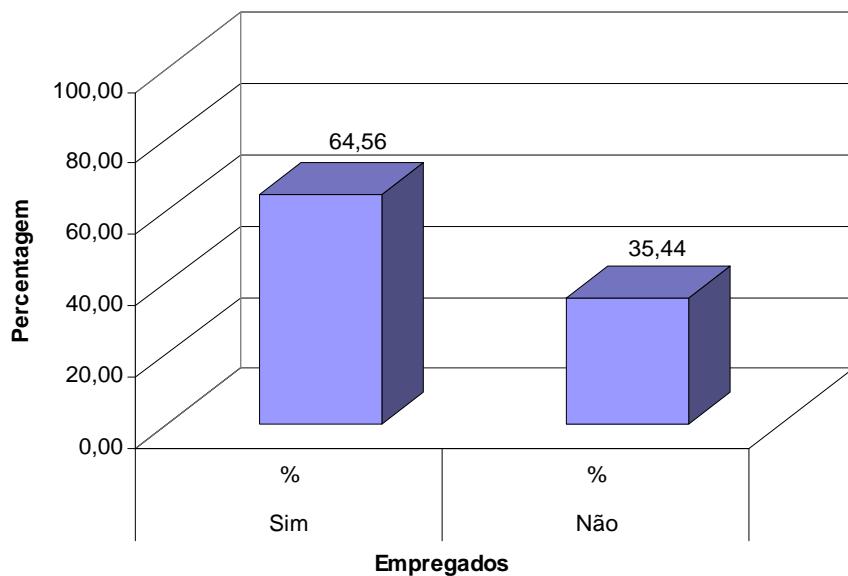
De acordo ainda com os dados do gráfico, para as IES privadas manterem jovem com renda inferior a três salários, só seria possível com outros programas de permanência.

Os dados da pesquisa indicam que a presença de acadêmicos em IES privadas apresenta um padrão médio de renda familiar balizado entre seis a dez salários mínimos.

Alguns são estudantes-trabalhadores (Gráfico 4), com uma atividade que absorve muitas horas diárias, e por isso mesmo estabelece forte “concorrência” com os estudos. Essa concorrência constitui limitações comprometendo sua formação. Ao se analisar com mais seriedade, pode-se aventar que essa situação é reflexo de renda familiar insuficiente (Gráfico 3) e o pouco que o aluno ganha já contribui nos custos com sua formação.

Observar-se no Gráfico 4 que, dos 79 acadêmicos entrevistados, 64,56% exerciam algum tipo de atividade remunerada em tempo integral ou parcial quando ingressaram no curso e 35,44% não tinham nenhuma atividade remunerada.

Gráfico 4 - Perfil dos acadêmicos entrevistados - Situação de empregabilidade



FONTE: Gráfico construído pela autora com base em dados empíricos coletados nas entrevistas.

No Gráfico 4, analisam duas categorias que precisam ser bem discutidas em outros estudos: a oportunidade de trabalho e a empregabilidade, pois o número de pessoas fora do mercado de trabalho pelo que se delineia nos dados apresentados, também pode estar relacionado ao tipo de economia predominante no estado (produção rural) que oferece

pouca oportunidade e as indústrias ainda são insuficientes para absorver a demanda de mão de obra.

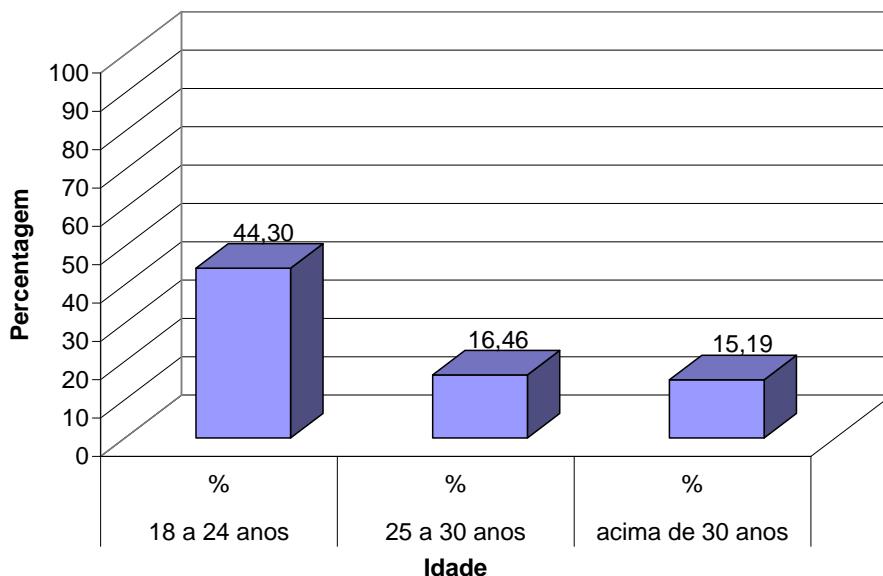
Quando se trata de educação superior, o trabalhador torna-se estudante ao perceber a necessidade de uma habilitação profissional ou uma atualização que o capacite a defrontar-se com o mercado de trabalho. A necessidade de trabalhar para melhorar o orçamento familiar faz com que o número de estudantes no período noturno cresça.

Ao se perceberem as dificuldades entre os que freqüentam os bancos escolares que por várias razões restringem a formação, vindo dar continuidade dois anos depois ou até mais, altera-se assim a idade na formação superior. Notadamente ao que parece, tal enigma ocorre em âmbito nacional é preocupante, pois caso não haja uma política favorável à faixa etária de 18 a 24 anos com urgência, haverá algumas regiões com sérios problemas difíceis de se contornarem. No discurso de Ristoff (2005), observa-se:

É importante, mais uma vez, lembrar que as comparações internacionais, amplamente divulgadas por publicações de diferentes organismos, referentes à faixa etária de 18 a 24 anos, mostram que o Brasil ocupa, mesmo entre as nações latino-americanas, uma posição bastante desfavorável. Se triplicássemos os números de universitários brasileiros, teríamos ainda assim índices menores do que os da Argentina e do Chile. Conforme já destacamos em outro momento, para consolidarmos um sistema de acesso de massas, a exemplo do que vem ocorrendo em todo o mundo desenvolvido, teríamos que quadruplicar ou mesmo quintuplicar a nossa população universitária dessa faixa etária, o que não será tarefa fácil na atual conjuntura socioeconômica.

Diferentemente da Tabela II do Capítulo anterior, que apresenta dados do INEP sobre a ‘faixa etária’, fazendo-se a relação com Gráfico 5 e a ‘distorção série-idade/freqüência’ categoria a ser mais explorada em outros estudos, demonstra-se que já tem se alterado em termos percentuais o quantitativo dos alunos que freqüentam os cursos noturnos na IES privada na região norte de MS. Dos entrevistados, 44,30% estão com idade entre 18 e 24 anos, 16,46% estão com idade entre 25 e 30 anos e 15,19% estão com mais de 30 anos de idade, conforme revela gráfico 5:

Gráfico 5 - Perfil dos acadêmicos entrevistados - Idade



FONTE: Gráfico construído pela autora com base em dados empíricos coletados nas entrevistas.

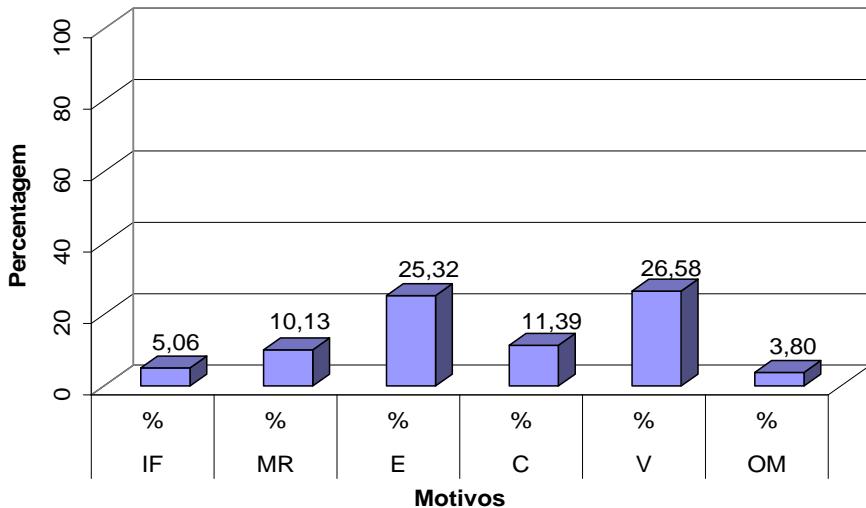
Na visão de Cury (2007, p. 7) “o direito à educação, como direito declarado em lei, é recente e remonta ao final do século XIX e início do século XX [...] produto dos processos sociais [...] da classe trabalhadora, que viram nele um meio de participação na vida econômica, social e política”.

Vida essa que fora negada até certo período à classe trabalhadora, mas que a conscientização induzida pelas mudanças em prol do desenvolvimento do mundo e das nações por movimentos a favor dos direitos do homem tomaram outros rumos, colocando em discussão a formação a todos indistintamente possibilitando aos filhos do trabalhador ascender ao nível mais elevado da sociedade (CURY, 2007).

Por razões políticas, ou do indivíduo, a educação era vista como um canal de acesso aos bens sociais e à luta política e, como tal, um caminho também de emancipação do indivíduo diante da ignorância. Atualmente, a educação vem tomando outras configurações, dada as mudanças no mercado de trabalho e nas especializações.

A pesquisa indica dados interessantes com relação ao interesse pela formação (Gráfico 6), em primeiro lugar dos estudantes entrevistados, 26,58% optaram pela vocação; 25,32% pela facilidade na empregabilidade; 11,39% para prestarem concursos públicos; 10,13% pela possibilidade de obterem melhores salários; 5,06% por influência familiar e ainda numa parcela mesma que pequena, 3,80% não conseguiram definir claramente a razão para sua escolha em continuar os estudos.

Gráfico 6 - Perfil dos acadêmicos entrevistados - Motivo de escolha do Curso



LEGENDA: IF - Influência Familiar; MR - Melhor Remuneração; E - Empregabilidade; C - Concurso; V - Vocação; OM - Outros Motivos.

FONTE: Gráfico construído pela autora com base em dados empíricos coletados nas entrevistas.

Os motivos da escolha da profissão são muito importantes para o êxito do ser humano, mas, é indagador que 25,32% optaram pelo curso que freqüentam pela questão da facilidade e empregabilidade sem se ater a possíveis consequências em decorrência da escolha. Inferere-se que tais questões seriam motivo de repensar a política pública educacional, ou seria um dado revelador da alienação do homem diante da necessidade de sua participação no desenvolvimento econômico levada a cabo pela força do mercado de trabalho com suas alterações nos meios de produção e mão-de-obra.

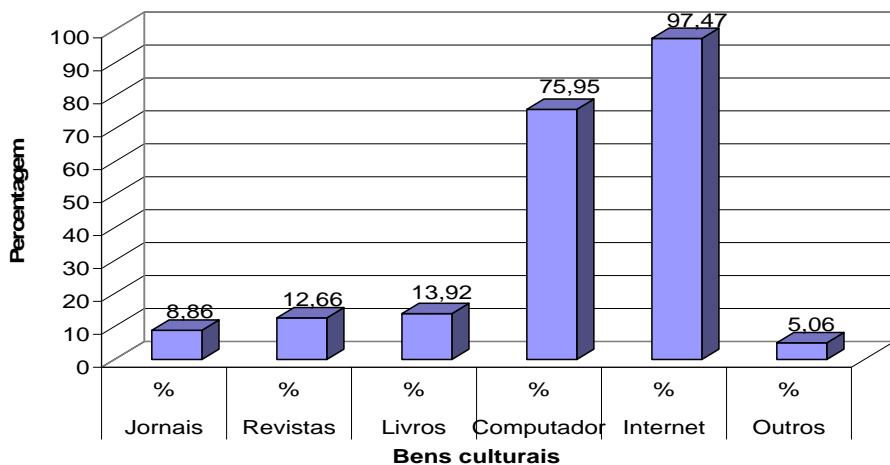
O grande contingente de jovens com expectativa de ingressar na educação superior em decorrência do aumento de matrículas na educação básica e da importância atribuída a esse nível de escolaridade na sociedade atual indica que, em alguns anos, haverá um aumento considerável de jovens com diploma de educação superior. Porém, há inúmeras questões não resolvidas ou o estabelecimento de políticas que não parecem ter sido formuladas com tal objetivo (GISI, 2004).

Concorda-se com Ristoff (2006, p. 37) ao traduzir as temáticas educativas, de Tofler que descreve “[...] toda educação brota de alguma imagem de futuro’. Se a imagem de futuro de uma sociedade estiver grosseiramente equivocada, o sistema educacional acabará por trair os seus jovens”.

Não é possível ao jovem ter uma visão de futuro sem conhecer ou ter acesso aos diferentes meios de disseminação cultural. No Brasil, uma boa parte dos jovens ainda se encontra à margem desses bens, seja por condição financeira, seja por formação ou

localização geográfica. Porém na região norte de MS, como se demonstra no Gráfico 7 os meios mais atuais de informação tiveram maior adesão pelos estudantes, já que 97,47% acessam a internet, seguido de 13,92% com relação a livros ficando com último lugar os 8,86% que têm acesso a leitura de jornais.

Gráfico 7 - Perfil dos acadêmicos entrevistados - Acesso a bens culturais



FONTE: Gráfico construído pela autora com base em dados empíricos coletados nas entrevistas.

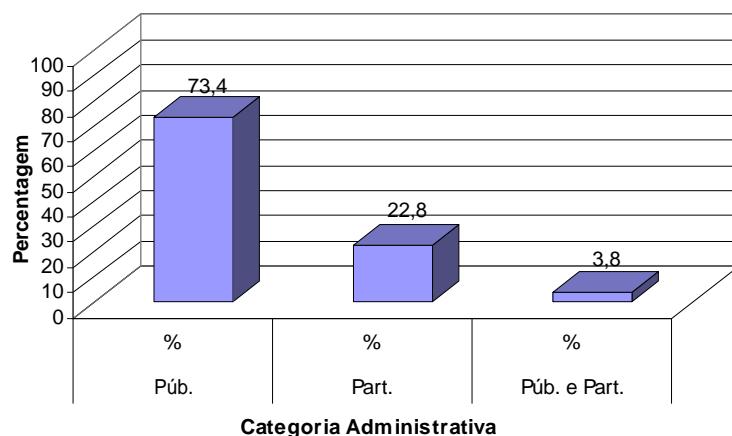
Um dos meios facilitadores para tal acesso reside no fato de justamente as IES se instalarem em pontos estratégicos nas microrregiões do Estado.

De acordo com Fernandes (2003, p. 80) a expansão das IES em MS e a instalação dos *campi* visaram aos planos de desenvolvimento propostos pelos governos estaduais que almejavam “compatibilizar o crescimento econômico com a inclusão social e o respeito ao meio ambiente”.

Notadamente em algumas pesquisas como de Araújo (2004), Gisi (2004), Terribilli (2004) e Zago (2006), indicam que o percentual de alunos egressos das escolas públicas estão em maior número nas IES privadas, consequência das dificuldades para o ingresso na educação superior pelo processo classificatório do vestibular, por meio do qual quem conquista uma vaga na IES pública é o que está mais bem preparado na formação propedêutica. Porém, a pesquisa da região norte de Mato Grosso do Sul apresenta dados que demonstram situação que se identifica a estudos de outras realidades. No Gráfico 8, que trata de natureza jurídica da instituição, há dados para reflexão indicando em sua particularidade os acadêmicos entrevistados: o índice difere dos informados por pesquisas de outras regiões do país, a saber: dos 100% dos entrevistados da IES privada, 73,4% são egressos da escola pública, 22,8% da escola particular é um número inexpressivo que leva a duas suposições: a primeira é que na formação básica, o ensino privado não decolou e a

segunda seria que os egressos dessa categoria administrativa estão matriculados nas IES públicas e 3,8% passaram tanto pela pública quanto particular.

Gráfico 8 - Antecedência escolar dos acadêmicos entrevistados - Natureza jurídica das escolas frequentadas nos Ensinos Fundamental e Médio

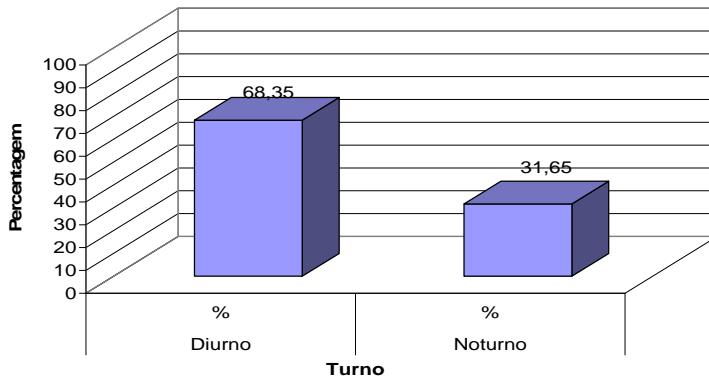


FONTE: Gráfico construído pela autora com base em dados empíricos coletados nas entrevistas.

O fato de os dados desse Gráfico demonstrarem um elevado índice de alunos egressos das escolas públicas freqüentando instituição privada reforça a questão da desigualdade, quando poderiam dar continuidade a seus estudos matriculados nas IES públicas. Mais uma comprovação da tese que as universidades públicas precisam se reestruturar ampliando o número de vagas para que se possibilite aos estudantes a classificação pelo vestibular conquistando suas vagas.

Via de regra, o que outros estudos como de Furlani (1998), Gisi (2004), Terribilli (2004), Ristoff (2004) e Zago (2006) e outros mostram, é que os acadêmicos dos cursos noturnos são oriundos da escola básica noturna, por serem alunos que trabalham para reforçarem a renda familiar e subsidiarem seus custeos com os estudos. Mas, contradizendo esses dados, o Gráfico 9 indica uma população maior, 68,35% são oriundos da escolas públicas diurna, apenas 31,65% estudavam no período noturno.

Gráfico 9 - Antecedência escolar dos acadêmicos entrevistados - Turno estudo nos Ensinos Fundamental e Médio



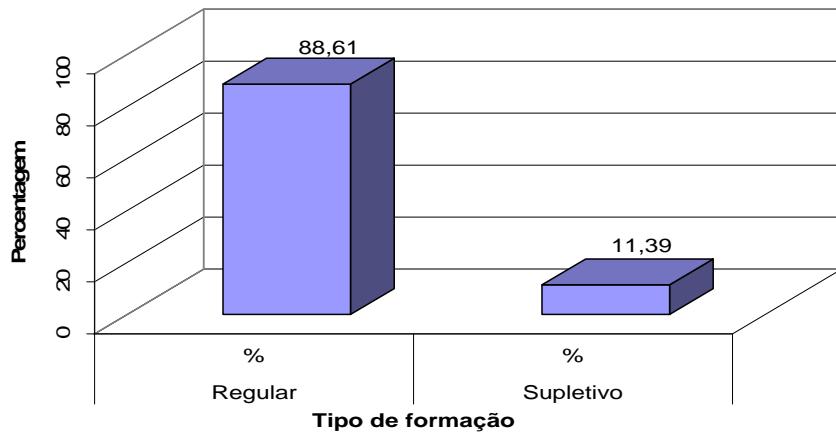
FONTE: Gráfico construído pela autora com base em dados empíricos coletados nas entrevistas.

Apesar de os estudos do gráfico anterior demonstrarem que os egressos do ensino médio apresentam menor percentual do turno noturno, na IES privada da região norte de MS, chama-se a atenção quanto ao número expressivo que vem do período diurno tendo de cumprir três períodos de trabalho para realizarem seus sonhos. Outro aspecto a considerar é o fato das IES instaladas na região oferecerem cursos somente à noite e com pouca opção de formação. Levando-se em consideração o grau de dificuldade para os que estudam neste turno, arriscamos a dizer que o comprometimento de sua formação poderia também estar relacionado à localização e à distância dos benefícios culturais e as matérias que somente nos grandes centros urbanos se oferecem, consequentemente, isso gera um desnívelamento que reflete na desigualdade do nível de conhecimento, mesmo não aparentando desigualdade nas práticas pedagógicas da instituição entre esse turno e o diurno.

A desigualdade social estaria transformada, a partir das desigualdades das práticas pedagógicas, pois a “[...] desigualdade de nível ou de realização escolar esconde e consagra uma desigualdade de oportunidade de acesso aos graus mais elevados de ensino [...] favorece os já favorecidos, exclui, repele e desvaloriza os já desfavorecidos” (CARVALHO, 1989, p.14).

Dos alunos que são egressos do nível médio (Gráfico 10), 88,61% são dos cursos regulares, apenas 11,39% completaram o básico em modalidades especiais como os cursos Supletivos ou Educação de Jovens e Adultos.

Gráfico 10 - Antecedência escolar dos acadêmicos entrevistados - Tipo de Formação



FONTE: Gráfico construído pela autora com base em dados empíricos coletados nas entrevistas.

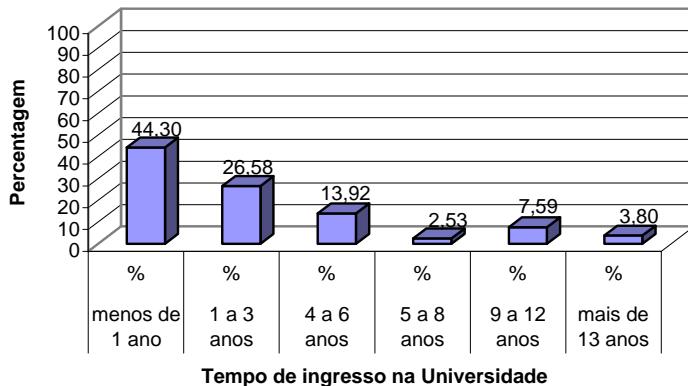
Os problemas apresentados e a análise dos dados do capítulo anterior anteriormente informados na Tabela III, quanto à diferença em percentual por faixa-etária remetem a pensar que a mudança advinda das transformações provocadas pelo desenvolvimento tecnológico tem proporcionado ao universo da educação a tendência de facilitar a formação dos futuros profissionais desta era, pela modalidade não presencial, levando a refletir sobre as políticas que envolvem as condições de “acesso” dos estudantes de cursos noturnos principalmente na rede privada.

O que representa, no mercado de trabalho, a diversificação no tipo de formação tais como supletivo, cursos de EAD, cursos tecnológicos, interativo, dentre outros, que emergiram da evolução dos meios de comunicação? Um dos problemas enfrentados com relação às dificuldades de aprendizagem em curso presencial ocorrem por falta da cultura de leitura, e as formações requerem disciplina e compromisso individual para aprender.

Há um número expressivo de alunos que passam mais de dois anos para conseguir ingressar em uma universidade. Isso reforça a necessidade do investimento maior na educação. Os fatores que levam a permanecerem sem estudo um período da vida, entre o encerramento da formação básica e o ingresso em uma universidade são divergentes, mas parece que tais fatores estão ligados à estrutura de atendimento ou à ausência dela. Também a condição socioeconômica tem se destacado nas pesquisas feitas em diferentes regiões. No Gráfico 11, apresentam-se dados dos acadêmicos da Região Norte de MS, por tempo de ingresso na universidade. Os dados demonstrados no resultado da pesquisa indicam que apenas 44,30% ingressaram na universidade após encerrarem a educação básica, 26,58% ingressaram entre um e três anos, 18,92%, de quatro a cinco

anos, 2,53% de seis oito anos e 7,59% de nove a doze anos. Essas dificuldades levam grande parte da sociedade a desistir dos sonhos de se fazer um curso superior.

**Gráfico 11 - Antecedência escolar dos acadêmicos entrevistados -
Tempo após formação do Ensino Médio (EM) e ingresso na Educação
Superior (ES)**

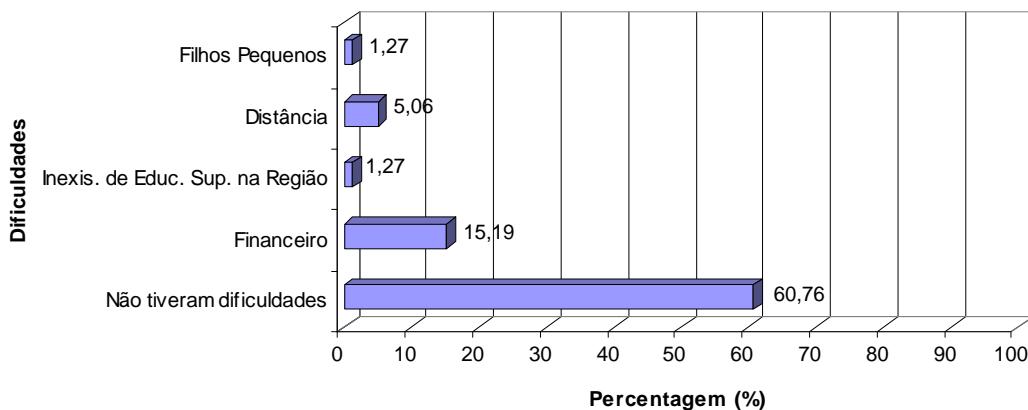


FONTE: Gráfico construído pela autora com base em dados empíricos coletados nas entrevistas.

No Gráfico 12, apresentam-se diferentes dificuldades que os estudantes trabalhadores enfrentaram para ter acesso ao curso superior, além da financeira, outros aspectos os impedem de se candidatar a uma vaga na universidade. Dos 100% dos estudantes pesquisados, 60,76% alegaram não ter dificuldades. Para um estudante se manter na IES privada em curso que demande menor investimento, necessita pelo menos de renda em torno de cinco salários mínimos, comprometendo 15% deste valor.

Ao se cruzarem os dados do Gráfico 3 e Gráfico 12 ‘renda familiar/dificuldade de acesso para entrar na universidade’ com os Gráfico 5 e Gráfico 11, ‘distorção-série idade/tempo formação EM e ingresso no ES’, observa-se que cinco salários mínimos são insuficientes para se manter um aluno cursando nível superior em IES privada, levando-se em consideração as condições materiais e financeiras de uma família no país. Além disso, 15,19% alegaram dificuldade financeira para pagarem mensalidade; 5,06% tiveram problemas com distância da cidade de sua residência e a instituição; 1,27% considerou o problema de dependentes ou filhos menores que exigem a presença principalmente entre as mulheres e 1,27% representa aqueles com idades acima de 30 anos que alegaram o problema da inexistência de educação superior na região na ocasião em que concluíram a educação básica.

Gráfico 12 - Antecedência escolar dos acadêmicos entrevistados - Dificuldades de acesso para entrar na Universidade



FONTE: Gráfico construído pela autora com base em dados empíricos coletados nas entrevistas.

Características como as apresentadas no Gráfico 12, são comuns dos estudantes das IES localizadas em cidades periféricas. O estudo da Região Norte de MS também contribui por analogia relacionar a outros estados do Brasil que se enquadram nesse tipo de situação.

Os resultados anteriores e os estudos sobre o acesso demonstram situações como as expostas nos gráficos anteriores em que grupos que estão situados em regiões afastadas das capitais ou cidades maiores, são levados a escolher cursos nas opções existentes e menos concorridos. Isso posto, conclui-se que os mesmos proporcionam mais chances de aprovação, tendo em vista que a educação superior representa para esses estudantes um investimento para ampliar suas chances no mercado de trabalho cada vez mais competitivo. “[...] A origem social exerce forte influência no acesso às carreiras mais prestigiosas, pois a ela estão associados os antecedentes escolares e outros ‘tickets de entrada’” (ZAGO, 2006, p. 232). A autora reforça ainda a importância da educação superior, pois “Se o ingresso no ensino superior representa para esse grupo de estudantes ‘uma vitória’, a outra será certamente garantir sua permanência até a finalização do curso” (Idem, p. 233).

Compartilhar as reflexões sobre o “acesso” e “permanência” do estudante na educação superior prescinde de fatores mais complexos que vêm a interferir ou a explicar essas categorias. O cenário brasileiro de desigualdades econômicas e sociais reflete as influências dos países hegemônicos que por interesse em se manterem no controle, incentivam as políticas públicas para o desenvolvimento interno do país. Para o

crescimento do Brasil, seria necessário um trabalho que envolvesse políticas públicas e gestão voltadas para o desenvolvimento econômico e a inclusão social.

Neste capítulo, analisam-se as políticas públicas de educação superior relacionadas à questão da democratização do acesso nos dez anos após a promulgação da Legislação em vigor confrontando com os princípios previstos na Carta Magna. Os programas dos diferentes governos aparentam fragilidades, dado o número insuficiente que beneficia diante da demanda de estudantes matriculados.

Os debates dos anos de 1980 e 1990 sobre a ampliação da oferta de vagas em relação à faixa etária da população e atendimento aos concluintes do ensino médio foram retomados nos anos 2000 no intuito de favorecer a inserção no nível superior os estudantes dos estratos sociais menos favorecidas da população.

Ao se analisarem as políticas públicas que envolvem a categoria acesso, no contexto da região norte de MS, algumas sub-categorias evidenciaram-se e foram substanciais em relação à jornada dos sujeitos de este trabalho, entre elas: ‘oportunidade de trabalho/empregabilidade’, ‘distorção série-idade/freqüência’, ‘renda familiar/dificuldade de acesso para entrar na universidade’ e ‘distorção-série idade/tempo formação ‘ensino médio e ingresso na educação superior’. Verifica-se que elas são interligadas e o comprometimento de uma consequentemente afeta a outra; estes são alguns dos desafios, dentre outros, que a educação superior tem a enfrentar para que os alunos permaneçam nos bancos escolares e consigam um diploma.

No capítulo seguinte, discute-se sobre os desafios para a educação superior, especificamente os condicionantes para permanência dos alunos nos cursos de graduação.

CAPÍTULO III

3 A QUESTÃO DA PERMANÊNCIA – UM DESAFIO PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR

Neste capítulo analisam-se os condicionantes para a permanência dos estudantes nas IES privadas da região norte de MS, por meio dos dados apresentados do período da ‘vivência dos acadêmicos’ na instituição, tendo como parâmetro para discussão os estudos de Tramontin (1995), Gisi (2004), Panizzi (2004), Pacheco; Ristoff (2004), Sarkis (2004), e Zago (2006), para se discutir a permanência como preocupação de efetivação do acesso.

3.1 Políticas Públicas de Permanência

Como a questão da inclusão também evoca a democratização como processo de equalização da categoria “acesso” à educação superior, outra categoria emerge desta, a “permanência²¹”.

Vê-se que o problema do acesso não é uma questão de "entrada", pois, pela visão neoliberal entra quem tem capacidade; o problema é de "saída", pois entre todos os que entram, poucos conseguem sair num prazo razoável, muitos desistem e a grande maioria que freqüenta as IES sofre para superar as dificuldades e conseguir concluir o curso.

Esse é um entrave na educação superior, cabendo discussões sobre as políticas públicas voltadas para a realidade brasileira, sem copiar modelos estrangeiros, que contribuam para a formação de uma onda de "descenso"²² para que o sistema de

²¹ Em nosso estudo definiu-se como permanência os casos em que o estudante por necessidade de chegar até o último ano, permanece e conclui a sua formação.

²² Termo definido por Alvim (2007), que representa “saída”.

educação se torne mais racional na entrada, mas, também, mais racional e humano na saída.

O estudo das categorias “acesso” e “permanência” relacionam-se ao paradigma da igualdade²³, uma vez que a “gratuidade da matrícula e mensalidade não é suficiente para garantir o acesso físico e a manutenção do estudante junto à universidade” (SARKIS, 2004, p. 97).

Entende-se por permanência a condição de o estudante chegar até o último ano²⁴, enfrentando os obstáculos e dificuldades surgidos no decorrer do curso.

Panizzi (2004, p. 66) afirma “[...] a necessidade do estabelecimento de políticas voltadas para ampliação da oferta, ocupação plena das vagas e permanência dos alunos”, apesar dos problemas de “(des) funcionamento da universidade pública” (Idem, p. 63). O oferecimento ainda inexpressivo da educação superior pública de cursos noturnos tem sido um obstáculo para os estudantes trabalhadores egressos da educação básica, e abre precedente às instituições particulares, que são campeãs nessa modalidade, pois representa, para elas, a possibilidade para ampliação de lucros. Sarkis (2004, p. 96) destaca que:

[...] no Brasil, [...] a equidade de acesso só é válida se houver também condições de permanência no ensino superior, que não discrimine as condições sociais, econômicas e culturais do estudante [...], pois, mesmo com a classificação feita no vestibular à evasão é elevada atingindo mais intensamente as classes sociais menos favorecidas.

O que autora tenta evidenciar corresponde a outras despesas que implicam para o estudante durante o período de formação na educação superior independente do curso que freqüenta.

"Estudo recente do Observatório Universitário da Universidade Cândido Mendes revela que 25% dos potenciais alunos universitários são tão carentes que 'não têm condições de entrar no ensino superior, mesmo se ele for gratuito'" (PACHECO; RISTOFF, 2004, p. 9). Nota-se que a efetiva democratização da educação requer certamente políticas para a ampliação do acesso e fortalecimento do ensino público, necessitando de políticas voltadas para a permanência dos estudantes no sistema educacional.

Entre as características das pessoas que, historicamente, foram fonte de preconceitos, marginalização e, consequentemente, desigualdade tanto educativa como de outros fatores, as mais significativas seguem sendo o gênero e a pertença étnica. Não se pode agir sobre elas com a intenção de eliminá-las, as políticas públicas buscam reparar o

²³ Sobre o paradigma da igualdade decorrente de projetos de sociedade capitalista-liberal, conferir a dissertação de Mestrado de João Ferreira de Oliveira, 1994.

²⁴ Para identificar os que iniciaram e terminaram com a mesma turma, será necessária uma outra pesquisa.

agravo sofrido por esses setores sociais desenvolvendo programas de discriminação positiva ou ações afirmativas²⁵, educação bilíngüe intercultural e outros similares. E, seguramente, os motivos que atuam contra a obtenção de níveis satisfatórios de eqüidade são numerosos.

Alguns ainda não se manifestaram em todo o seu potencial, outros poderão de forma associada a sua condição inovadora positivar a capacidade de fazer ainda maiores as desigualdades que hoje não se conseguiu eliminar.

[...] a educação deverá estabelecer os limites da sua responsabilidade e de sua ação sobre o problema das desigualdades, por que não fazê-lo é correr o risco de ver-se envolvida em questões que não se poderá resolver e que levaram-na a não cumprir os seus objetivos mais elementares [...] conviver e agir em relação ao problema das desigualdades educativas e com a luta pela eqüidade. (SANTIAGO, 2006, p...)

Os interesses hoje são negociados pelas organizações intergovernamentais²⁶, na adesão de países-membro, como por exemplo: impondo condições prévias na área econômica para empréstimos da área social. Um dos beneficiários nessas negociações é a educação, porém tais créditos implicam empréstimos do tipo convencional, tendo em vista os pesados encargos financeiros integrando a dívida externa do país (FONSECA, 2000).

As políticas restritivas e a lacuna na legislação são precedentes para o cerceamento da educação superior pública e o crescimento da educação superior privada, realidades constatadas a partir das discussões de Tramontin (1995, p. 17):

O subsistema público praticamente não cresceu, permitindo o governo que a iniciativa privada avançasse, sem, contudo estabelecer critérios e parâmetros que permitissem preservar os mínimos de qualidade desejável. Criar cursos passou a ser fácil, bastando fundar uma mantenedora com poucos recursos, solicitar autorização e usar influências. [...] A existência de aparatos burocráticos do Estado formalista é a causa primeira dessa situação.

Não se pode negar que os estudantes da classe trabalhadora acabam tendo como solução, mesmo que parcial, os programas assistenciais disponibilizados pelas políticas de governo. Programa Universidade para todos (ProUni); Financiamento ao Estudante de Ensino Superior (FIES) entre outros que seguem conforme as políticas específicas de cada estado.

O Programa Universidade para Todos (ProUni), considerado um programa de permanência, foi criado pela MP nº 213/2004 e institucionalizado pela Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005 com a finalidade de conceder “bolsas de estudos integrais e parciais a

²⁵ ‘Ações afirmativas’ baseadas em fundamento jurídico e normativo consistiriam em promover privilégios de acesso a meios fundamentais educação e emprego, principalmente a minorias étnicas, raciais ou sexuais que, de outro modo, estariam deles excluídas, total ou parcialmente. (GIMARÃES, 1997, p.233)

²⁶ Organizações Intergovernamentais criadas ou impulsionadas visando complementar ou substituir acordos bilaterais entre as nações (ROSEMBERG, 2000).

estudantes de baixa renda, em cursos de graduação e seqüenciais de formação específica, em instituições privadas de educação superior, oferecendo, em contrapartida, isenção de alguns tributos àquelas que aderirem ao Programa” (BRASIL, 2007, p...)

Dirigido aos estudantes egressos do ensino médio da rede pública ou da rede particular na condição de bolsistas integrais, com renda *per capita* familiar máxima de três salários mínimos, o ProUni conta com um sistema de seleção informatizado e impessoal, pelas notas obtidas no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) conjugando-se, desse modo, inclusão à qualidade e mérito dos estudantes com melhores desempenhos acadêmicos. Oferece também ações conjuntas de incentivo à permanência dos estudantes nas instituições, como a Bolsa Permanência, o convênio de estágio MEC/CAIXA e o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES), que possibilita ao bolsista parcial financiar até 100% da mensalidade não coberta pela bolsa do programa. (BRASIL, 2007, p...)

A Bolsa Permanência é um benefício, no valor de até R\$ 300,00 mensais, concedido a estudantes com bolsa integral em utilização, matriculados em cursos presenciais com, no mínimo, 6 (seis) semestres de duração e cuja carga horária média seja superior ou igual a 6 (seis) horas diárias de aula, de acordo com os dados cadastrados pelas instituições de ensino no Sistema Integrado de Informações da Educação Superior (SiedSup), mantido pelo INEP.

Em seu primeiro processo seletivo, ofereceu 112 mil bolsas em 1.142 instituições de ensino superior de todo o país. O Programa Universidade para Todos, somado à expansão das Universidades Federais e ao Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), ampliam o número de vagas na educação superior, visam a contribuir para o cumprimento de uma das metas do Plano Nacional de Educação, que prevê a presença, até 2010, de pelo menos 30% da população na faixa etária de 18 a 24 anos na educação superior, restrita a 11% (BRASIL, 2007).

Nunca na história do país foram abertas tantas universidades particulares como nos anos 1980 e 1990, bem como, praticada a isenção fiscal para empresário da educação, inclusive o ‘Projeto Universidade para Todos’ (ProUNI) aprovado em 13 de setembro do corrente ano, por Medida Provisória, pelo atual presidente Lula, segue a mesma lógica” (FIGUEIREDO, 2006, p...).

Os dados do ProUni, indicam que no primeiro semestre de 2007, no Brasil foram ofertadas 65.276 bolsas integrais e 43.366 bolsas parciais perfazendo um total de 108.642 bolsas. Em Mato Grosso do Sul foram ofertadas 986 bolsas integrais e 410 bolsas parciais perfazendo um total de 1396 bolsas. (BRASIL 2007, p...) Este programa hoje está

em vias de reformulação, dada sua limitação no atendimento ao estudante que pertence a extrato social menos favorecido.

O Financiamento ao Estudante de Ensino Superior (FIES), substituiu o antigo crédito educativo, com o propósito de atender aos estudantes carentes, mas, diante das exigências de fiador, não alcança a finalidade. Vários são os obstáculos, a necessidade do fiador com a carência prolongada, a renda superior a três vezes o valor da mensalidade financiada além da necessidade no âmbito familiar. A Caixa Econômica Federal, juntamente com o Ministério da Educação ignoram ou não sabem o que vem a ser estudante carente.

Políticas Educacionais como o Programa de Financiamento Estudantil (FIES) não atendem os alunos mais pobres, uma vez que “se exige fiador com renda equivalente à, pelo menos, duas vezes o valor da mensalidade e se a renda familiar do candidato for inferior a 60% do valor da mensalidade, exige-se um segundo fiador nas mesmas condições do primeiro” (GISI, 2004, p. 2).

O Brasil é um país de muitos contrastes, de muitas desigualdades sociais, porém, é preciso mudar o retrato da atual educação, e não é alimentando mecanismos como o FIES, que não atende finalidade a que se destina – a sua função social e não a ênfase ao lucro.

Entende-se que os programas devam ser estruturados visando a ajustar-se aos problemas peculiares enfrentados pelas parcelas marginalizadas da sociedade.

3.2 Os Condicionantes para Permanência do Estudante dos Cursos Noturnos das Instituições Privadas em Mato Grosso do Sul

Via de regra, as instituições de educação superior privada mantêm *campi* no interior do estado e procuram lugares estratégicos e com infra-estrutura adequada para atender aos alunos, que vêm de diferentes municípios. Geralmente equipam-se com laboratórios de informática ligados à rede de Internet, biblioteca com acervo diversificado, procurando estar atualizados, instrumentos e multimeios que dêem suporte básico aos docentes no desenvolvimento diversificado de aula.

Porém, com toda essa variedade os cursos oferecidos são sempre noturnos, e os acadêmicos que freqüentam a instituição são a maioria dos municípios vizinhos, e, comparecem somente à noite para a aula não usufruindo desse benefício que lhe são devidos.

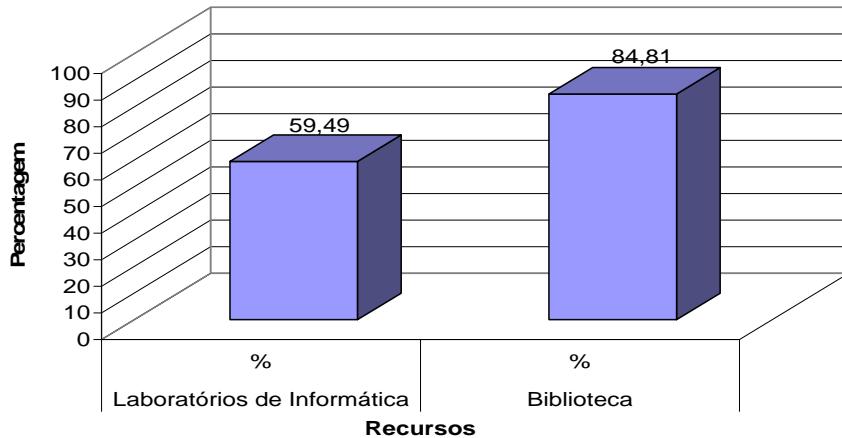
Outro ponto importante, de acordo com Zago (2006, p. 230), diz respeito às condições de permanência na educação superior, obtendo respostas com uma pesquisa de campo com universitários que reuniam condições desfavoráveis quanto ao capital econômico e cultural familiar em etapas adiantadas em diferentes áreas do conhecimento. Em uma análise sociológica qualitativa, ponderou-se sobre a “[...] dinâmica que permeia a vida cotidiana e a formação universitária, as estratégias e o custo pessoal daqueles que procuram permanecer no sistema apesar das condições adversas de escolarização [...]”; como bem pontua ao afirmar que “[...] não são todos estudantes no mesmo grau e os estudos ocupam um lugar variável em suas vidas [...]” (Idem, p. 230), constatados quando da escolha do curso e condições de acesso e permanência.

Um dado também importante trata das questões atinentes à utilização dos recursos da instituição pelos acadêmicos. Os dados demonstram que, apesar da significação de utilização das tecnologias na atualidade, as informações impressas (livros, revistas, e jornais) ainda são extremamente importantes, e utilizadas para compreensão do conhecimento. Não foi substituído, diante da sedução da ferramenta utilizada para acessar a Internet, apesar desse instrumento não contemplar todas as classes populares e assegurar o direito às facilidades ao bem subjetivo construído culturalmente.

Sobre esse ponto de vista em relação ao estudante de cursos noturnos, é importante fazer uma relação ao se analisarem as diferenças pontuadas nos dados anteriores, entre as condições adversas nas questões econômicas, sociais, familiares entre outros, também demonstrados nos Gráficos 13 e 14. Destaca-se ainda na análise que as dificuldades dos alunos estão diretamente relacionadas aos fatores externos e internos da instituição, mas que converge para um único alvo, o resultado na formação do estudante.

Nesta pesquisa, percebe-se que mesmo com a pouca estrutura física propiciada pela Instituição Gráfico 13 apenas 59,49% se interessam em pesquisar nos laboratórios de informática, mesmo este sendo um instrumento novo e motivo de interesse geral. Atribui-se a isso talvez a dificuldade de se manusear a ferramenta (computador). Por isso, a preferência continua a utilizar materiais da biblioteca como fonte de estudos. Ainda, 84,81% vêm nos livros uma forma mais adequada para o conhecimento.

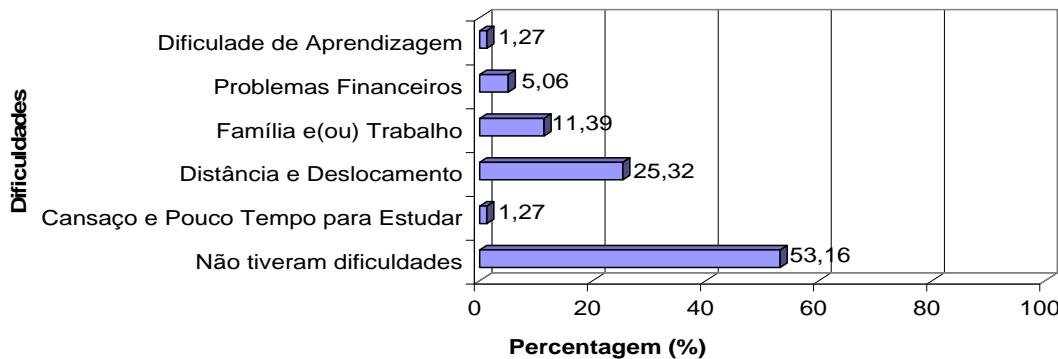
Gráfico 13 - Vivência acadêmica - Percentagem de alunos que utilizam os recursos da Instituição



FONTE: Gráfico construído pela autora com base em dados empíricos coletados nas entrevistas.

Com o propósito de se identificarem as dificuldades dos estudantes para freqüentar cursos superiores noturnos de IES privadas da Região Norte de MS, no (Gráfico 14), dos 100% dos acadêmicos entrevistados 25,32%, destacaram como maior dificultador a distância entre sua residência e a universidade desencadeando outros por consequência, quais sejam: transportes inadequados, desgaste físico provocado pelo cansaço, desgastes psicológicos dada às situações adversas de percurso como pouco ou quase nenhum tempo para estudar e descansar, além das dificuldades financeiras no período de formação.

As dificuldades que os estudantes trabalhadores enfrentaram para freqüentar uma sala de aula no curso superior são diversas, conforme o Gráfico 14. Dos 100% dos estudantes pesquisados 53,16% alegaram não ter dificuldades; mas quando se faz uma análise criando a subcategoria ‘Idade/freqüência dos cursos’, o mesmo parece compreensível pela presença expressiva de jovens com idade entre 18 e 24 anos freqüentando a instituição; 1,27% demonstram cansaço e com pouco tempo para estudar, já que enfrentam jornada de oito horas de trabalho e mais seis ou sete horas entre tempo de deslocamento de ida e volta da instituição somado ao tempo na aula propriamente.

Gráfico 14 - Vivência Acadêmica - Dificuldades para frequentar o Curso

FONTE: Gráfico construído pela autora com base em dados empíricos coletados nas entrevistas.

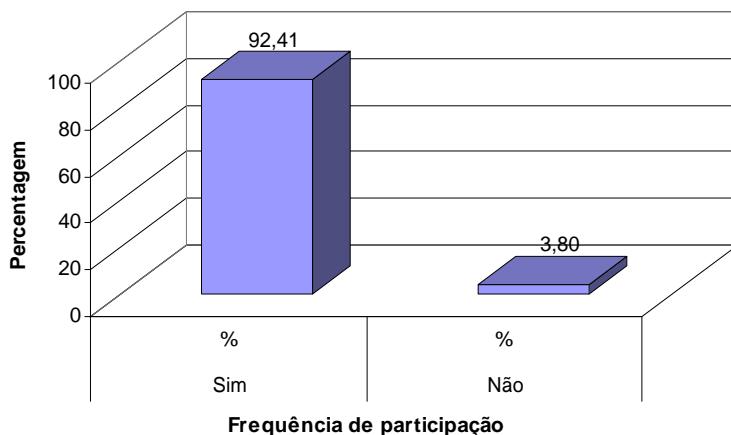
Analisando o gráfico percebe-se que 5,06% alegaram problemas financeiros para pagar mensalidade; 25,32% tiveram problemas com distância e deslocamento até a Instituição, pois residem em outras cidades e enfrentam condições desfavoráveis na malha rodoviária, como exemplo, algumas estradas sem pavimentação e com pontes deterioradas, transportes irregulares; 11,39% enfrentam problemas familiares com questões de saúde ou filhos pequenos e 1,27% alegam dificuldades para aprendizagem, sendo esse reflexo da formação precária no ensino básico.

A igualdade de acesso e permanência, ao que parece, logra maior êxito apenas nos grandes centros, a imagem que se apresentam das cidades periféricas está sempre relacionada à maioria de IES privadas instaladas em locais estratégicos no interior dos estados. Apesar de terem dependência administrativa distinta, oferecem apenas turno noturno e cursos nas áreas de sociais, humanas e exatas que demandam menos investimento, portanto auferem mais lucros.

A existência de certo “mal-estar discente” é percebida nos cursos mais prestigiosos como medicina, direito e agronomia para os quais poucos estudantes que conseguem ingressar acabam se isolando do grupo pela seletividade social na porta de entrada da universidade. O *status* social do público varia fortemente segundo a área de conhecimento, o que ocorre em menor proporção para alunos dos cursos menos concorridos e de menor grau de heterogeneidade. Os sentimentos de ‘pertencimento/não-pertencimento’ ao grupo dependem muito do curso, da configuração social dos estudantes de uma determinada turma. (ZAGO, 2006).

O envolvimento dos acadêmicos em eventos propostos pela IES, Gráfico 15 atinge quase a totalidade, ou seja, 92,41% dos sujeitos da pesquisa, isso porque os eventos ocorrem no horário de aula.

Gráfico 15 - Vivência acadêmica - Frequência de participação em eventos oferecidos pela IES



FONTE: Gráfico construído pela autora com base em dados empíricos coletados nas entrevistas..

Essa participação em eventos é expressiva, porque se organiza para acontecerem paralelamente com as aulas.

Os alunos vêem nesses eventos a única oportunidade de ficarem mais próximos da prática que é discutida no meio das políticas na sua relação com a teoria fundamental na formação do profissional. Porém, essas atividades ficam seriamente comprometidas quando ocorrem em horário diferente da rotina de estudo, principalmente dos cursos menos “prestigiosos” como Pedagogia, Letras entre outros, impedindo muitos de participarem, pelo fato de serem estudantes-trabalhadores e residirem em local distante da Instituição.

As condições de bolsistas, em atividades de extensão, monitoria ou estágio remunerado, conforme convênio entre a universidade e outras instituições, transformam-se em uma vantagem para o estudante, pela possibilidade de utilizar computador, Internet, espaço físico para estudar, além de estar em contato permanente com a instituição, pois se sabe o quanto essa condição pode representar para a sua vida acadêmica. Em geral, esses estudantes permanecem todas as jornadas na universidade e apropriam-se com maior intensidades da cultura acadêmica.

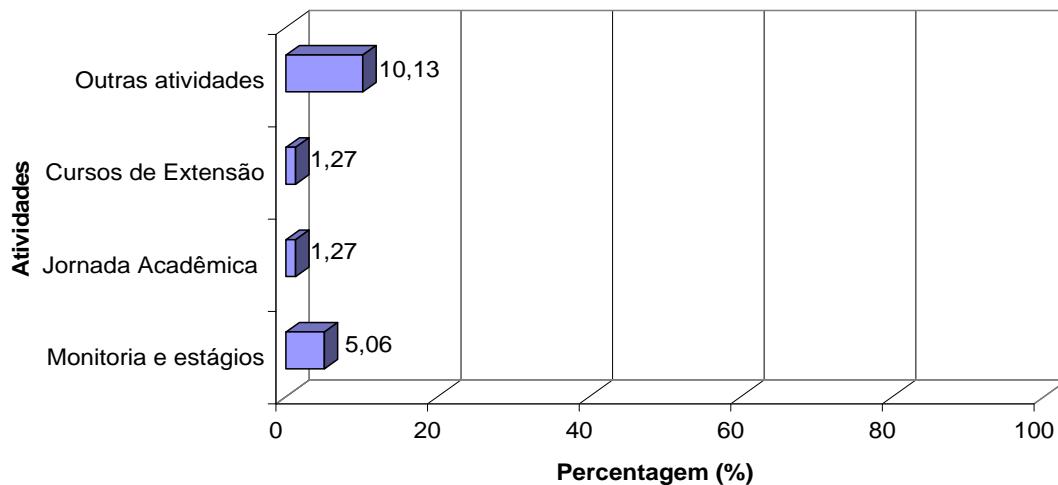
Como se pode observar a seguir, no Gráfico 16, dentre os programas para permanência de estudantes nos cursos superiores, alguns são incentivos das políticas locais; algumas repartições públicas ou escolas trabalham com uma carga horária mais

flexível, fazem convênio com a universidade para atendimento de estágio dos estudantes; outra política adotada são as parcerias para estágios nas empresas representativas particulares, além da política institucional de estágio dentro da própria universidade, em forma de bolsa de treinamento, ou iniciação científica, em tempo parcial de vinte horas semanais.

Nos dados coletados sobre a participação dos acadêmicos estudantes dos cursos noturno na Região Norte de MS do Gráfico 16, há diferença de outras realidades, quando se trata da disponibilidade para um maior participação com atividades da universidade. Seu trabalho durante o dia compete com os estudos e os mesmos comprometem a uma experiência maior que poderia enriquecer seus conhecimentos.

Na pesquisa realizada, observa-se que há uma participação ainda tímida da comunidade acadêmica nas políticas internas, dada a dificuldade por serem cursos noturnos e a instituição ficar fora do município de residência. Do total pesquisado, poucos participam das atividades oferecidas pela Instituição; 5,06% estão envolvidos em monitoria e estágios; 1,27 participa de jornadas acadêmicas; 2,54% auxiliam em curso de extensão e 10,13% envolvem-se em outras atividades.

Gráfico 16 - Vivência acadêmica - Frequência de participação em atividades da IES



FONTE: Gráfico construído pela autora com base em dados empíricos coletados nas entrevistas.

Para Zago (2006) embora todos dependam do trabalho para garantir sua sobrevivência material, desenham-se perfis diferentes na relação estudo-trabalho, com repercussões significativas na condição do estudante e na constituição de suas carreiras universitárias. Percebe-se que as diferenças são relacionadas ao próprio curso, sua

estruturação em termos de carga horária, nível de exigência, entre outras realidades relacionadas às condições materiais, culturais e sociais do estudante. O que o mundo universitário tem para os estudantes.

O tempo investido no trabalho como forma de sobrevivência impõe, limites acadêmicos, como na participação em encontros organizados no interior ou fora da universidade, nos trabalhos coletivos com os colegas, nas festas organizadas pela turma, entre outras circunstâncias. Vários estudantes se sentem à margem de muitas atividades mais diretamente relacionadas ao que se poderia chamar investimentos na formação (congresso, conferências, material de apoio), como relata Ana, estudante de serviço social: ‘Não participo da comunidade universitária’ Há uma luta constante entre o que gostariam de fazer e o que é possível fazer, materializada em uma gama variada de situações: carga horária de trabalho, tempo insuficiente para dar conta das solicitações do curso e outras, de ordem social e cultural, condicionadas pelos baixos recursos financeiros – privar-se de cinema, teatro, espetáculos, eventos científicos, aquisição de livros e revistas. (ZAGO, 2006, p. 235)

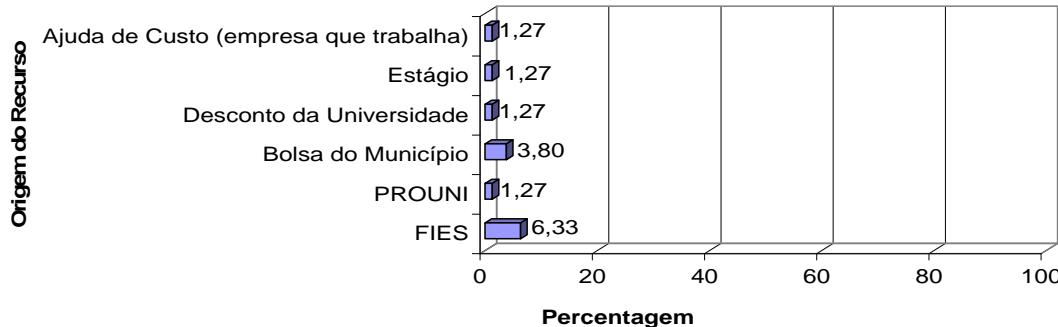
Os limites apresentados, confrontando com os dados demonstrados anteriormente citados na Tabela 2, em relação à grande diferença de matrículas por turno no país, revela que uma minoria tem a oportunidade de acesso à formação com qualidade, principalmente os que cumprem três jornadas diárias, sendo que a terceira é o tempo em que se encontra na sala de aula.

Complementando os dados anteriores com o Gráfico 17, percebe-se que outros meios de incentivos são oferecidos para os acadêmicos das graduações com intenção de suprir as dificuldades que têm se manifestado nas instituições.

As IES da Região Norte de Mato Grosso do Sul aderiram aos principais programas para permanência dos estudantes da educação superior, o ProUni implantado no governo Luiz Inácio Lula da Silva, e o FIES, reformulado em políticas dos governos anteriores, incentivos municipais que são possibilitados por eventuais decretos ou leis de benefícios sociais além das ofertas institucionais que é prática da realidade das IES.

Apenas 17,80% recebem algum tipo de incentivo para permanência na carreira universitária: desses 6,33% se mantêm na educação superior pelo FIES; 1,27 % recebem ajuda do PROUNI, percentual muito pequeno para o total de alunos porém, ampliar o atendimento por esse Programa poderia atender não a necessidade do aluno propriamente, pois sustenta apenas a gratuidade da mensalidade, e, permanecer em um curso superior requer outros custos que os estudantes não poderiam arcar, apesar dos sujeitos pesquisados serem alunos de último ano e estarem entre as primeiras turmas a se beneficiarem desse nível que já teve alteração desde a sua implementação como o “Bolsa Permanência”, por exemplo. Na instituição privada, ele atende a números para mesma, ou seja, a quantidade dentro da sala auferindo lucros para a empresa.

Gráfico 17 - Vivência acadêmica - Bolsa de estudo recebida pelos acadêmicos entrevistados



FONTE: Gráfico construído pela autora com base em dados empíricos coletados nas entrevistas.

Outro tipo de ajuda, que representa 3,80%, são os municípios de seu local de residência, que custeiam total ou parte da formação ou garantem os custos dos transportes para se deslocarem até a universidade; 1,27% faz estágios com direito a desconto na mensalidade do curso e 1,27 % é mantido com incentivo de bolsa garantida pela empresa em que trabalha.

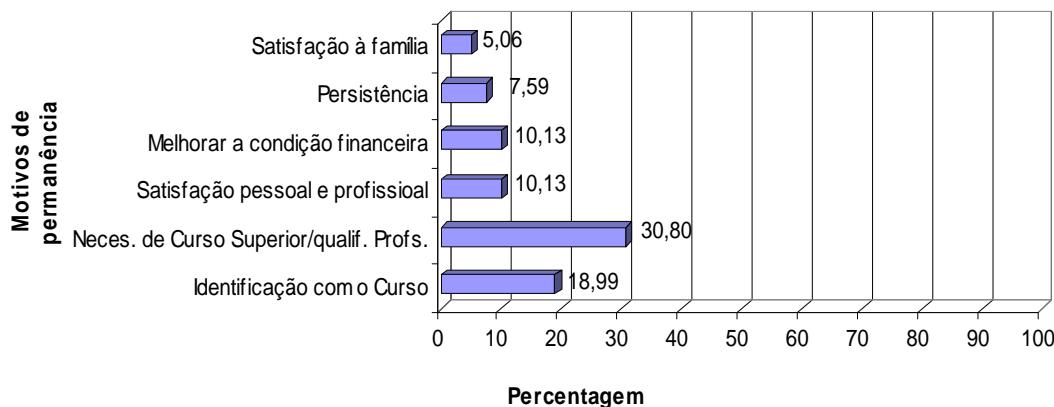
Outro aspecto que se pode considerar, analisando duas subcategorias que emergiram da pesquisa e aparecem nos dados dos Gráfico 14 e Gráfico 17, são as ‘Dificuldades para freqüentar o curso/Bolsas e estudos recebidos’. Os da primeira poderiam ser diminuídos ou eliminados se o da segunda mantivesse proposta de ampliação de atendimento, sem se descartar a possibilidade das contribuições entre os diferentes setores da sociedade pelas políticas de incentivo para estudantes. Nos estudos de Azevedo (2004), destaca-se a importância da contribuição política dos diferentes setores da sociedade para a política da educação.

Muitos que permanecem nos cursos superiores estão tendo dificuldades para completar sua formação; o mesmo acontece nas IES privadas por razões tais como, problemas financeiros, deslocamento e distância entre a cidade de residência e universidade, por cansaço, dificuldades de aprendizagem, pouco tempo para estudo entre outros, por necessidades impostas aos novos postos de trabalho pelas mudanças tecnológicas do mercado.

O Gráfico 18 é resultado da questão aberta de nº 27 do formulário da pesquisa (Apêndice A), tabulado pelas expressões que tinham maior evidência entre as respostas dos acadêmicos que sintetizavam as razões de sua permanência. Quatro delas foram nomeadas

com mais intensidade, porém duas são extremamente evidentes “necessidade de curso superior/qualificação profissional” e “identificação com o curso”; 30,80% indicam as tendências na formação, índice percentual, de estudantes pesquisados, que vêm na conclusão do curso superior um elemento de melhora em sua posição no mercado de trabalho. Essa característica sugere ser um dos condicionantes impostos pelo desenvolvimento dado pela lógica do mercado, questões observadas nos estudos de Mendes (1986), Carvalho (1989), Sampaio (2000) dentre outros, que cada indivíduo tem a possibilidade por seu esforço sobre-humano, de adquirir pela competitividade um melhor posto de trabalho.

Gráfico 18 - Vivência acadêmica - Fatores que contribuíram para a permanência dos acadêmicos entrevistados nos Cursos



FONTE: Gráfico construído pela autora com base em dados empíricos coletados nas entrevistas.

A resposta de 18,99%, “identificação com o curso” ou a profissão escolhida, indica que os sujeitos poderiam por desconhecimento, dúvidas, ou até mesmo incertezas escamotear o motivo real da permanência; outro condicionante se apresenta em 10,13% que buscam “melhorar a condição financeira”, portanto vê êxito nessa possibilidade, somente tendo o diploma de curso superior, como Sampaio (2000) descreve de “passaporte” para vida melhor.

Ainda analisando o gráfico 18 verifica-se que ‘necessidade de curso superior/qualificação profissional/melhor condição financeira’ são subcategorias que estão interligadas e o sucesso de uma depende da outra. 10,13% ingressaram com o desejo de realizar-se profissionalmente e concretizar seus projetos pessoais; 7,59% dos acadêmicos tentam vencer todas as barreiras, psicológicas, sociais, financeiras e de aprendizagem

persistindo para romper os anos de formação e 5,06% estudam apenas para satisfazer sonhos da família, estão cumprindo uma etapa, porém não vêm como projeção profissional.

Não se pode ignorar que os poucos investimentos do governo na educação são insuficientes para a demanda existente nesse nível, os dados indicam o grau de comprometimento em que se encontram as diferenças sociais no país. De acordo com Pacheco e Ristoff (2004 p. 07): “Os números, quando analisados de forma mais detalhada, indicam que políticas lineares de inclusão podem ser insuficientes para atender aos desequilíbrios regionais”. Como exemplo dessa constatação percebe-se na Região Norte de MS quando se analisam os dados no Gráfico 16 e Gráfico 17 da ‘freqüência de participação em atividade da IES’ e de ‘bolsas de estudos recebidas pelos acadêmicos’, principalmente por alunos que não residem no mesmo município em que estudam, adicionado a jornada de trabalho diário e a distância para o deslocamento, o transporte e a infra-estrutura das rodovias.

Nesse ponto, destaca-se a necessidade de se ampliarem as ofertas, mas também de se ocuparem plenamente as vagas com permanência dos alunos. Para tanto, há a necessidade de se estabelecerem políticas públicas viáveis e menos burocráticas no atendimento.

Verifica-se que dos condicionantes para a permanência dos estudantes nas IES privadas da região norte de MS, pelos dados que a pesquisa mostra do período de ‘vivência dos acadêmicos’ na instituição, pela peculiaridade de eles, residirem em cidades regionalmente deslocadas das cidades que oferecem infra-estrutura de atendimento da educação superior, evocam políticas públicas dos outros setores da sociedade; também da instituição de políticas de programas de permanência para que ocorra o “decesso”. Os estados de MS timidamente aderiu aos programas de permanência existentes o (ProUni) e (FIES) entre outros que seguem conforme as políticas específicas de cada estado.

Os dados revelam que a maioria consegue se manter estudando porque trabalha, e pode ajudar os custos que decorrem de sua formação.

A condição de permanência está vinculada a um programa que respeite o ritmo da população carente, que busque a formação superior e que requeira que o funcionamento seja noturno, pois, só nesse período há tempo livre para se estudar e se freqüentar um curso superior.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da complexidade do estudo aqui desenvolvido, procurou-se considerar apenas o que os dados mostraram, não perdendo de vista a análise inicialmente proposta, ou seja, a análise, à luz das políticas de educação superior, do acesso e da permanência de estudantes trabalhadores de cursos noturnos em uma IES privada do norte de Mato Grosso do Sul no período entre 1996 e 2006, bem como a identificação dos condicionantes para a permanência desses estudantes nos cursos, visando à sua conclusão. Não foi intenção esgotar as discussões sobre nossa temática, mas ir além das discussões do acesso simplesmente, entendendo que a permanência é um condicionante para ocorrer a efetivação do acesso.

As forças produtivas por meio das inovações tecnológicas deram o impulso nas mudanças gradativas no mundo do trabalho e meios de produção, determinantes para os rumos da sociedade, mantendo a divisão de classes. Percebe-se, no primeiro capítulo, que a educação superior no Brasil após os anos 1990, organiza-se pautada nas políticas balizadas nas tendências do mercado sem preocupação com a formação do ser humano no sentido mais amplo: formação integral, para o mundo. As vinculações com os organismos mundiais, principalmente o Banco Mundial e suas políticas, refletem-se nas diretrizes da educação, direcionando o “como” e o “quê” deve ser transmitido aos estudantes. Apregoa-se uma falsa igualdade social e cultural entre os indivíduos, perpetuando o processo de seleção que divide desigualmente os homens.

No segundo capítulo segundo que analisa as políticas de acesso à educação superior no ensino noturno, observou-se que ele está sujeito às transformações que ocorrem constantemente nos meios de informação, na produção e nos postos de trabalho, porém os reflexos dessas mudanças no processo de formação são gradativas.

As políticas estabelecidas nos últimos governos do país para o acesso à educação superior não têm dado conta da demanda de jovens estudantes-trabalhadores das camadas populares como revelou a pesquisa na região norte de Mato Grosso do Sul. Dos matriculados nas instituições privadas, poucos são contemplados com programas de subsídios financeiros que proporcionem o acesso e a permanência para sua formação completa independente do gênero, ou etnia.

De acordo com os resultados da pesquisa na região norte de MS, que envolve os sujeitos desta pesquisa, ficam evidente subcategorias substanciais, tais como ‘oportunidade de trabalho/empregabilidade’, ‘distorção série-idade/freqüência’, ‘renda familiar/dificuldade de acesso para entrar na universidade’ e ‘distorção-série idade/tempo de formação ensino médio e ingresso no educação superior’ que demonstraram um percentual significativo de estudantes-trabalhadores, no que diz respeito ao antecedentes escolares. Isso leva a compreender a jornada dos alunos em relação aos fatores fundamentais que determinam a questão do acesso. As subcategorias que aparecem são conectadas e o comprometimento de uma consequentemente afeta a outra, porém esses são alguns dos desafios dentre outros que a educação superior têm a enfrentar para que os alunos permaneçam nos bancos escolares e consigam um diploma.

A questão da permanência, analisada no capítulo terceiro, realmente demonstra desafio para a educação superior, pois as políticas públicas realizadas ao longo dos anos conduziram a resultados reduzidos de alunos que concluem seu curso, levando a perceber que os desencontros entre o ideal, a legislação e a realidade demonstrados na pesquisa, indicam uma necessidade genérica de ações para os estudantes que hoje freqüentam as instituições superiores públicas, quanto para os que freqüentam as instituições superiores privadas a terem garantido pelo Estado, prioridade em políticas sociais para a permanência até o recebimento do diploma, como conhecimentos básicos necessários ao cidadão.

A formação do pensamento crítico também se tornou desafio com as novas exigências do mercado, com relação à qualidade de todos os níveis da educação que dependem diretamente do financiamento e proposições de projetos pedagógicos que contemplem a diversidade cultural principalmente aos que tiveram menos oportunidades educacionais. A seletividade nas formas de ingresso dificulta o acesso à educação superior, mas, certamente, com os estudos realizados, pode-se afirmar que o acesso somente se efetivará se um conjunto de ações proporcionarem a permanência dos alunos e garantirem a terminalidade de sua formação.

Este estudo identificou dificuldades como renda familiar do estudante, suas ocupações como a "sobre-vida" material associado a questões geográficas e transportes são dificultadores para a freqüência na instituição como se evidenciou a pesquisa. É interessante ressaltar que praticamente não há menções às condições materiais das escolas e, sobretudo da qualidade, e desempenho dos professores. Mas nos estudos que serviram de parâmetro, como os relativos às dificuldades escolares, demonstram-se as barreiras concernentes ao meio social de origem, e são claramente relatadas por estudantes que freqüentam esse nível. Ironicamente, muitas referências aos custos de estudar. Também ganham relevo as condições culturais de falta de familiaridade com o ensino superior. Entre as barreiras, além das condições propriamente econômicas, a distância dificulta o acesso de alunos pobres ao processo de seleção.

As barreiras relatadas pelos estudantes são recorrentemente percebidas como desafios e até mesmo estímulos. Diante de muitas adversidades há certo traço comum a esses jovens, as necessidades e as formas com que driblaram as limitações, para impulsionar as chances de aprovação que são resultantes de escolhas voluntárias, buscas individuais de superar limitações estruturais, que evidenciam a característica "combativa" dos estudantes em foco.

Os motivos que levam os alunos aos cursos noturnos são os mais variados, e a motivação vai depender de fatores como o propósito do aluno, o desejo de aprender, o conceito de si mesmo, seus níveis de aspiração e o conhecimento de seus objetivos. Infere-se que a motivação dos estudantes para permanência neste contexto, desenha portanto, como um processo no qual as energias produzidas pelas necessidades são empenhadas para alcançarem os seus objetivos.

Considera-se que as políticas neoliberais continuam reforçando a seletividade e as formas de ingresso dificultando o acesso à educação superior. No país, como no estado de Mato Grosso do Sul, dos que têm acesso a essa modalidade, não passam de 12% os que permanecem e concluem sua formação. Não longe de convicções, mesmo que pareça contraditório ante a realidade, considera-se que os cursos noturnos presenciais nas IES privadas, ainda assinalam uma forma de democratização do acesso para os alunos egressos do ensino médio; de certa maneira, indicam uma política de inclusão na educação superior para os jovens que estão distantes dos grandes centros. Na realidade do país, diferentemente de outros, os jovens não estudam para trabalhar, mas, trabalham para estudar.

Compreende-se que dadas às dificuldades financeiras da população potencial de estudantes, o investimento público torna-se ainda mais premente e urgente. Verificam-se, assim, desafios imensos quanto ao acesso à educação para a formação que favoreça a construção do pensamento crítico na sociedade e possibilite a sua transformação.

REFERÊNIAS

ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho:** Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Bontempo, 1999.

ARAÚJO, Antonio Emílio Angueth et. all. Cursos Noturnos: uma alternativa para a inclusão social no ensino superior brasileiro (estudo de caso da UFMG) In: PEIXOTO, Maria do C. de Lacerda (org). **Universidade e Democracia:** experiências e alternativas para ampliação do acesso à Universidade pública brasileira. Belo Horizonte: UFMG, 2004.

AZEVEDO, Janete M. Lins de. **A educação como política pública.** 3.ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

BABYLON. Globalização da economia (mundialização). EU Portugues Glossário. **Texto online.** Disponível em:

[http://www.babylon.com/definition/Globaliza%C3%A7%C3%A3o_da_economia_\(mundializa%C3%A7%C3%A3o\)/Portuguese](http://www.babylon.com/definition/Globaliza%C3%A7%C3%A3o_da_economia_(mundializa%C3%A7%C3%A3o)/Portuguese). Acesso em: 12 out. 2008.

BIANCHETTI, Roberto G. **Modelo neoliberal e políticas educacionais.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

BITTAR, M. (coord.). Ensino Noturno: Acesso e Democratização da Educação Superior. Projeto Integrado e Interinstitucional de Pesquisa apresentado à seleção de Projetos de **Projeto.** Pesquisa, da Fundação de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino, Ciência Sociais. Tecnologia do Estado de Mato Grosso do Sul – FUNDECT, Edital 003/2005.

BITTAR, Marisa. **Mato Grosso do Sul:** do estado sonhado ao estado construído. Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação São Paulo: USP, Tese de Doutorado em História Social, 1997.

BRASIL. **I Plano Nacional de Desenvolvimento da Nova República:** 1986-1989. Brasília, 1985.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa:** promulgada em 08/10/1988. Brasília, D.U, 5/10/88.

_____. MEC. **Ações 85/90.** Brasília, jan./1990

_____. MEC/Inep/Deae: GIOLO, Jaime. **Panorama da Educação superior brasileira.** Campo Grande, julho de 2006.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/96. In: **Diário Oficial da República Federativa do Brasil,** nº 248, de 23 de dezembro de 1996.

_____. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado.** Brasília: Câmara da Reforma do Estado, 1995.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa:** promulgada em 08/10/1988. Com alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nº 1/92 a 52/2006 e Emendas de Revisão nº 1 a 6/1994. Brasília: Senado Federal de Edições Técnicas, 2006.

- _____. MEC. Planejamento político estratégico 1995/1998. Brasília, maio 1995.
- Cadernos de Pesquisa – Fundação Carlos Chagas (2000) Número temático especial Globalização e políticas educacionais na América Latina. Org. RIBAS, D.M.L; FRANCO, M.L.P. B; WARDE, M.J. (junho 2000) nº. 100.
- _____. MEC. ProUni – Programa Universidade Para Todos. Portal *online*. Disponível em: http://prouni-inscricao.mec.gov.br/prouni/estatistica_bolsas_uf.shtm. Acesso em: 18 mai 2007.
- _____. MEC. SESu - Secretaria de Educação Superior. Programa de Recuperação e Ampliação dos Meios Físicos das Instituições de Ensino Superior (IES) Texto. Online. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/index.php?option=content&task=view&id=701&Itemid=303> Acesso em: 15 abr 2007.
- _____. INEP – Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Encontro técnico discute financiamento da educação no Brasil. **INFORMATIVO** nº 118. Dez. 2005. DISPONÍVEL em <http://www.inep.gov.br/informativo/pdf/informativo118.pdf>. Acesso em 18 de fevereiro de 2006.
- _____. INEP – Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo da Educação Superior 2006. Portal *online* Disponível em: www.inep.gov.br. Acesso em: 30 Jan. 2008.
- BUARQUE, Cristovam. Uma estratégia governamental para o crescimento do ensino superior: Como atender a demandas e aos parâmetros internacionais com controle de qualidade e financiamnto. In: **III FORUM NACIONAL**: ensino superior particular brasileiro: os desafios da expansão do ensino superior. Rio de Janeiro: ISBN 85-7434-011-1. Consultor, 2002.
- BUENO, Francisco da Silveira (org.). **Dicionário escolar da língua portuguesa**. 8.ed. Ver. Atualizada. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. FENAME. BRASÍLIA, 1973.
- CAMPO GRANDE MS. Prefeitura Municipal de Campo Grande (PMCG) Conhecendo a história da cidade morena. Portal *online*. Disponível em: <http://www.pmcg.ms.gov.br/> Acesso em 28 nov 2007.
- CANTERLE, Nilda Maria G. A reorganização do trabalho no mundo do trabalho. **Artigo online**. Diponível em: <http://www.gestiopolis.com/recursos/documentos/fulldocs/rrhh/trabalho.htm>. Acesso em: 27 out 2007.
- CARDOSO, F.H. **Mãos à obra Brasil**: propostas de governo. São Paulo, 1994.
- CARVALHO, Célia Pezzolo de. **Ensino Noturno**: realidade e ilusão. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1986.
- CAVALCANTE, J. **Evolução do ensino Superior-graduação – 1980-1998**. Brasília Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000.
- CHAUI, Marilena. A universidade operacional. **Folha de São Paulo**. SP 09 mai. 1999. Caderno Mais!, p. 3.
- CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE O ENSINO SUPERIOR, 1998, Paris. Tendências da Educação Superior para o Século XXI. GONÇALVES, Maria Beatriz de Oliveira (trad.) 2.ed. Brasília: UNESCO/CRUB, 1999.

CORAGGIO, J. L.; CORULLÓN, M. (trd.); Proposta Banco Mundial a educação: sentido oculto ou problema de concepção? In: TOMMASI, L.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. O (orgs.) **Banco Mundial e as políticas educacionais.** 3.ed. São Paulo: Cortez, 2000.

CUNHA, Luiz Antônio **A universidade temporâ:** da colônia à era de Vargas. Rio de Janeiro : Francisco Alves, 1986.

_____. **Qual universidade?** São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989. (Coleção Polêmicas do nosso tempo; v.31)

CUNHA, Luiz Antônio. O ensino superior no octênio FHC. Educ. Soc. , Campinas, v. 24, n. 82, 2003 . **Artigo online.** Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302003000100003&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 19 Ago 2006.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. Cad. Pesqui., São Paulo, n. 116, 2002. **Artigo online.** Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742002000200010&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 15 Mai. 2007.

DE TOMASI, L. WARDE, M.J.; HADDAD, S. (Org.). O Banco mundial e as políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 1996.

DIAS SOBRINHO, J. Educação e avaliação: técnica e ética. In: DIAS SOBRINHO, J.; RISTOFF, D.I. (Orgs.). **Avaliação democrática para uma universidade cidadã.** Florianópolis: Insular, 2002, p. 37-68.

ESTDADO. II JORNADA. Maranhão. **Texto online.** Disponível em: www.geocities.com/cristinapaniago/arquivos/Estado_IIJornandaMaranhao.pdf. Acesso em: 12 out. 2008.

FÁVERO, Maria de Lourdes. **A universidade brasileira em busca de sua identidade.** Petrópolis: Vozes, 1977.

FAVERO, O.; SEMERARO, G. (Org). Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002

FERNANDES, Eloísa Bittencourt. **Expansão universitária em Mato Grosso do Sul – 1979-2001.** Campo Grande 2003. 141p. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Mestrado em Educação. Universidade Católica Dom Bosco. Campo Grande-MS, 2003.

FERNANDEZ, Senira Anie. **Ensino superior privado no Brasil** - a óptica discente. São Paulo: USP, 1993. 201 p. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993.

FIGUEIREDO, Érika Suruagy A. de **Reforma do Ensino Superior no Brasil:** um olhar a partir da história In: Revista da UFG - Tema Ensino Superior. Órgão de divulgação da Universidade Federal de Goiás - Ano VII, No. 2, dezembro de 2005. (On-line). Disponível em: http://www.proec.ufg.br/revista_ufg/45anos/C-reforma.html Acesso em 7 set. 2006.

FONSECA, Dirce Mendes - **O neoliberalismo e a educação** RBAE v. 11 nº 2 p 9-22 – jul./dez. 1995.

FONSECA, Marília. O Banco Mundial e a educação brasileira: uma experiência de cooperação internacional. In: OLIVEIRA, Romualdo P. (Org.) **Política educacional:** impasses e alternativas. 2^{ed}. São Paulo: Cortes, 1998. p. 85-122.

- FORACCHI, M. M. **O estudante e a transformação da sociedade brasileira.** São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1965.
- FRANCO, Luiz Antonio de Carvalho. **A escola do trabalho e o trabalho da escola.** São Paulo: Cortez Autores Associados, 1991. (Coleção polêmicas do nosso tempo, v.22)
- FURLANI, Lucia Teixeira Maria. **A claridade da noite:** os alunos do ensino superior noturno. São Paulo: Cortez, 1998.
- GENTILI, P. O novo governo e a política educacional. **Revista de Educação da CNTE** (Conferência Nacional dos Trabalhos em Educação) , ano II, n. 2, 1º ed., p. 50-59 Jun. 1995. Gestão 95/97
- GERRATANA, Valentino; SANTUCCI, Antonio A (Orgs.). Um texto de Gramsci. **Artigo online.** Disponível em: http://www.robertexto.com/archivo7/gramsci_ensino.htm/. Acesso em: 05 set. 2007.
- GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4.ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- GISI, Maria Lourdes. Políticas educacionais para a Educação Superior: acesso, permanência e formação. **Revista Diálogo Educacional.** Curitiba, v. 4, n. 11, p. 43-52, jan/abr. 2004. **Artigo. Online.** Disponível em: <http://www.pucpc.br/comunicacao/revista_cientificas/dialogo_educacional/pdf/n_11/artigo3.pdf> Acesso em: 10 Dez. 2006.
- GRAMSCI, Antônio. Concepção dialética a história. Rio de Janeiro: Civilizações, 1966.
- GUIMARÃES, A. S. A. A Desigualdade que anula a desigualdade: notas sobre a ação afirmativa no Brasil. In: SOUZA, J. (org.). **Multiculturalismo e racismo: uma comparação Brasil-Estados Unidos.** Brasília: Paralelo 15, 1997, p.233-242.
- HEY, Ana Paula. A agenda política em educação superior no Brasil: a humanização de uma agenda cruel? **REVISTA ESPAÇO ACADÊMICO** n 55 a. 5 Dezembro/2005. Mensal **Artigo. Online.** Disponível em: <http://www.espacoacademico.com.br/055/55uni Hey.htm>. Acesso em: 28 mar 2007.
- HOFLING, Eloisa de Mattos. **Estado e Política (Públicas) Sociais.** Caderno Cedes, ano , n. 55, novemro/2001
- KRAWCZYK, N.; CAMPOS, M.M.; HADDAD, S. (Org.). **O cenário educacional latino-americano no limiar do século XXI:** reformas em debate. Campinas, SP: Autores Associados, 2000
- LAHIRE, Bernard Crenças coletivas e desigualdades culturais. **Educação & Sociedade.** São Paulo: v. 24, n. 84, p. 983-995, set. 2003.
- LIMA, Kátia. Contra-Reforma na educação superior: de FHC a Lula. São Paulo: Xamã, 2006.
- MACHADO, Deolinda Carvalho. O conceito trabalho. Lisboa: Jun. 2006. **Artigo online.** Disponível em: <http://www.solidariedade.pt/UserFiles/File/conceito-trabalho-dm.doc>. Acesso em: 16 Ago. 2007.
- MARQUES, M.O. A mundialização da educação. **Revista Contexto e Educação.** Ano 6, n. 24, p.22-23, out./dez 1991
- MARTINS, Clélia. **O que é política educacional.** 2.ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

MATO GROSSO DO SUL . Cnselho Regional de Contabilidade (CRC). Divisão política e administrativa de MS. Portal *online*. **Mapa** Disponível em:
<http://www.crcms.org.br/boletim.php>. Acesso em: 15 set. 2007.

MENDES, Armando (1986). O ensino superior noturno e a democratização do acesso à universidade. In: Debates e Propostas INEP, Brasília, 1986. Mesa Redonda. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 67, n. 157, p. 617-647, set./dez.

MELLO, Sergio Candido de. **Norberto Bobbio e o debate político contemporâneo**. São Paulo: FASP-Anablume, 2003.

MICHAELIS Moderno Dicionário da Língua Portuguesa. **Dicionário online**. Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portugues-portugues&palavra=ucronia>. Acesso em 26 ago 2007.

MINAYO, Maria Cecília de Souza [et. all.]. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social.*In: _____*. (Org). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 23.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MIRAGLIA, Francisco e SMAILI, Soraya. O financiamento público para a universidade pública é necessário. **Universidade e Sociedade**. v. ANO XI, n.26, p.32-36, São Paulo-SP, fevereiro 2002.

NEVES,L.M.W.(org). **Educação e política no limiar do século XXI**. Campinas: Autores Associados, 2000.

NOGUEIRA, F.M.G. **Ajuda externa para a educação brasileira**. Da USAID ao Banco Mundial. Cascavel, PR: EDUNIOESTE, 1999

NOSELLA, P. Gramsci e o ensino noturno. **Texto online**:
http://www.robertexto.com/archivo7/gramsci_ensino.htm/. Acesso em: 05 set. 2007.

OFICE OF THE HIGH COMMISSIONER FOR HUMAN RIGHTS Declaração Universal dos Direitos Humanos United Nations Information Centre OHCHR 1995-2006. **Portal Online**. Disponível em: <http://www.unhchr.ch/udhr/lang/por.htm>. Acesso em: 18 nov de 2006.

OLIVEIRA, João Ferreira de . **Liberalismo, educação e vestibular**: movimento e tendências de seleção para o ingresso no ensino superior no Brasil a partir de 1990. 1994. 350 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar Brasileira) – Universidade Federal de Goiás – Faculdade de Educação, Goiânia - Goiás, 1994.

OTRANTO, Celia Regina. Desvendando a política da educação superior do governo Lula. **Universidade e Sociedade** do ANDES-SN, ano XVI, nº 38. Jun. 2006, p. 18 a 29. Artigo *online*. Disponível em: <http://www.celia.na-web.net/pasta1/trabalho14.htm>. Acesso em 23 out. 2006.

PANIZZI, Wrana Maria. A democratização do acesso à universidade pública. In: PEIXOTO, Maria do C. de Lacerda (org). **Universidade e Democracia**: experiências e alternativas para ampliação do acesso à Universidade pública brasileira. Belo Horizonte: UFMG, 2004

PEIXOTO, Maria do C. de Lacerda (org). **Universidade e Democracia**: experiências e alternativas para ampliação do acesso à Universidade pública brasileira. Belo Horizonte: UFMG, 2004.

- PNUD - Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente. Relatório do desenvolvimento humano 2003. **Relatório.** Portal *online*. Disponível em: www.pnud.org.br. Acesso em: 16 jul 2007.
- PINTO, J.M. R. Financiamento da educação no Brasil: Um balanço do governo FHC (1995-2002). **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 80, p. 109-136, set. 2002
- PISTORI, Milena Inês Sivieri. **Expansão e interiorização dos cursos de direito em Mato Grosso do Sul – 1965-2002.** Dissertação (Mestrado) Campo Grande: Universidade Católica Dom Bosco, 2004.
- PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO-PNE. **Legislação** Apresentação DIDONET, Vital. Brasília: Plano, 2000.
- PUCCI, Bruno; RAMOS de Oliveira, Nilton; SGUSSARD, Valdemar. **Ensino Noturno e os Trabalhadores.** São Carlos SP: EDUFSCar, 1994.
- RISTOFF, Dilvo. A universidade brasileira contemporânea: tendencias e perspectivas. In: MOROSINI, Marília. (Org.) **A universidade no Brasil:** concepções e modelos. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira –INEP, 2006.
- RODRIGUES, Zita Ana Lago. AS POLÍTICAS DO GOVERNO FHC (1995-2002) PARA A EDUCAÇÃO. **Artigo** *online*. Disponível em: <http://www.cesblu.br/revista/artigos/Zita1909.pdf>. Acesso em: 11 mar 2006.
- ROMANELLI, Geraldo. O significado da escolarização superior para duas gerações de famílias de camadas médias. 17ª Reunião Anual da ANPED, 1994.
- ROSA, Stela. Preço da expansão desordenada. Revista Extra-Classe n.2. Jul. 2006. **Artigo** *online*. Disponível em: <http://www.sinpro-rs.org.br/extraclass/jul06/especial2.asp> acesso em 16 Out. 2006.
- ROSEMBERG, Fúlvia. Uma introdução ao estudo das organizações multilaterais no campo educacional. In: KRAWCZYK, Nora; CAMPOS, Maria Malta e HADDAD, Sérgio (orgs). **O Cenário educacional latino-americano no limiar do século XXI:** reformas em debates. Campinas: Autores Associados, 2000.
- ROSSATO, Ricardo. **Universidade:** nove séculos de história. Passo Fundo: EDIUPF, 1998.
- SALOMÉ, Josélia Schwanka. **O Ensino Superior Noturno frente à Era do Conhecimento.** Florianópolis, 2000. 111f. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) - Programa de Pós-graduação em Engenharia de Produção, UFSC, 2000. Disponível em: <http://teses.eps.ufsc.br/Resumos.aps?1397>. Acesso em: 01 out 2006.
- SANTAELLA, Lúcia. **O que é semiótica.** 21 reimpr. 1.ed. de 1983 São Paulo: Brasiliense, 2005.
- SANTIAGO, Roberto Martinez. ¿Equidad en la Educación? Eqüidade na Educação? Revista Ibero-Americana de Educação. N.23. Maio/Agosto de 2000. OEI Edições. **Portal** *online*. Disponível em: <http://www.oei.es/>. Acesso em: 16 nov de 2006.
- SANTOS, Boa Ventura. Da idéia de universidade a universidade das idéias. In: _____ **Pela Mão de Alice.** 11.ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 187-233
- SARKIS, Paulo Jorge. Eqüidade de acesso à educação Superior: o caso da UFSC. In: PEIXOTO, Maria do C. de Lacerda (org). **Universidade e Democracia:** experiências e alternativas para ampliação do acesso à Universidade pública brasileira. Belo Horizonte: UFMG, 2004.

- SAMPAIO, Helena. Ensino superior no Brasil: o setor privado. Cad. Pesquisa. n. 111. São Paulo: 2000 . **Artigo online**. Disponível em:
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742000000300014&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 19 Ago. 2006
- SAVIANI, Derméval. **Da nova LDB ao novo plano nacional de educação**: por uma outra política educacional. 5.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.
- _____. **Política e educação no Brasil** 4. ed. Campinas:Autores Associados,1999.
- SEM, Amartya. **Desenvolvimento como liberdade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- SGUSSARDI, Valdemar. Educação Superior: Reforma do Estado e políticas para o setor: A universidade neoprofissional, heterônoma e competitiva. In: MANCEBO, Deise; FÁVERO, Maria de Lourdes Albuquerque. (Orgs.) **Universidade**: Políticas, avaliação e trabalho docente. São Paulo: Cortez, 2004.
- TERRIBILI FILHO, Armando (2002). **Avaliação dos aspectos motivadores e não motivadores na freqüência à escola dos alunos de um curso noturno de graduação em administração de empresas**. São Paulo: Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado. Dissertação.
- _____. (2004b). Ensino superior noturno no Brasil: as dificuldades do entorno educacional e a importância do relacionamento social no ambiente educacional. **Revista Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)**, Santa Maria,v.29, n.1, p.15-29, jan./jun.
- TORRES, R.M. **Educação para todos**. A tarefa por fazer. Porto Alegre: Artmed, 2001
- TRAMONTIN, Raulino; BRAGA, Ronaldo. **O ensino superior particular no Brasil**: traços de um perfil. In: BORI, Carolina M. et. All. (orgs). Universidade Brasileira: organizações e problemas. São Paulo: SBPC - Ciência e Cultura . v. 37, n. 7, Julho de 1985.
- TRAMONTIN, Raulino. **Ensino Superior**: Uma agenda para repensar seu Desenvolvimento. Texto para discussão n. 388 Serviço e Editorial Brasília - DF: outubro de 1995.
- TRAMONTIN, Raulino (org.) Ensino Superior: Uma Agenda para Repensar seu Desenvolvimento. **Boletim** nº. 388 IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Rio de Janeiro – RJ: SERVIÇO EDITORIAL Brasília-DF, 1995. Disponível em http://www.ipea.gov.br/pub/td_388/.pdf. Acesso em: 13 jan 2006.
- TRINDADE, Hélio. As metáforas da crise: da “universidade em ruínas” às “universidades na penumbra” na América latina. In: GENTILI, Pablo (Org), et al. **Universidades na penumbra**: neoliberalismo e reestruturação universitária. São Paulo: Cortez, 2001. p. 13-44.
- UNIVERSITAS/Br Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior, Campinas (SP), v.7, n.1, p., março 2002. *Online* disponível em <http://www.universitas.org.br/biblioteca>. Acesso em 08 de fevereiro de 2006.
- VERGONTTINI, Giuseppe de. CONSTITUIÇÃO. In: BOBBIO, Norberto, [et. Al]. **Dicionário de Política**. Tradução Carmem C. Varriale [et. Al] 5.ed. Brasília: Universidade de Brasília, 2000. p. 258-268

- VIEIRA, S. L. **Políticas educacionais em tempos de transição** (1985-1995). Brasília: Plano, 2000
- VIEIRA, Evaldo. A política e as bases do direito educacional. In: **Caderno Cedes**. v.21. n.55. Nov. 2001. Campinas: UNICAMP, 2001. p. 9-29
- VIEIRA, Sofia Lerche; FARIAS, Isabel Maria Sabino de. **Política educacional no Brasil**: introdução histórica. Brasília: Plano, 2003.
- WIKIPEDIA A enciclopédia livre. Mato Grosso do Sul. História. **Texto online**. Disponível em: http://pt.wikipedia.org/wiki/Mato_Grosso_do_Sul. Acesso em: 15 set. 2007.
- XAVIER, E. L. **Ensino Superior e Mercado de Trabalho**: opção do acadêmico. Campo Grande: 1999. Dissertação (Mestrado). Universidade Católica Dom Bosco, UCDB, 1999.
- ZAGO, Nadir. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, 2006. Disponível em:
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782006000200003&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 10 Dez 2006. doi: 10.1590/S1413-24782006000200003.

ANEXOS

APENDICE A

UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO – UCDB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO – MESTRADO EM EDUCAÇÃO
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____ portador(a) do RG nº. _____, residente à Rua _____ nº. _____ Bairro _____ em Campo Grande – MS, graduando(a) do Curso de _____ do turno _____ da Universidade/Centro Universitário _____ concordo em conceder informações pessoais à pesquisadora Maria Cleide Lima Pereira Cavalcante que desenvolve o Projeto de Pesquisa: “Políticas Públicas de Educação Superior: acesso e permanência de estudantes trabalhadores dos cursos noturnos (1996-2006)”, sob orientação da Professora Dra. Mariluce Bittar, no Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco. Tenho ciência de que os dados coletados no formulário serão analisados e apresentados na forma de pesquisa científica e que a minha identificação pessoal será preservada:

Campo Grande _____ de Novembro de 2006

Maria Cleide Lima P. Cavalcante
Pesquisadora

Estudante

DATA DE NASCIMENTO ____/____/____		SEXO:
CIDADE		UF:
CURSO:	SEM:	PERÍODO:

PERFIL DO ALUNO

1. Grau de Escolaridade dos membros da Família.

Pai: Séries Iniciais Fundamental Completo Básico Superior
 Mãe: Séries Iniciais Fundamental Completo Básico Superior

2. Pessoas com algum tipo de atividade remunerada em sua casa.

uma duas três ou mais Quais? Pai
 Mãe Esposa/o Irmão/a

3. Renda familiar mensal.

<input type="checkbox"/> entre 01 e 03 salários mínimos	<input type="checkbox"/> entre 03 e 05 salários mínimos
<input type="checkbox"/> entre 06 e 10 salários mínimos	<input type="checkbox"/> entre 10 e 15 salários mínimos
<input type="checkbox"/> acima de 15 salários Mínimos	

4. Ao ingressar na universidade já trabalhava?

sim não

5. Já possui algum curso superior?

sim não

6. Motivo da escolha pelo Curso.

<input type="checkbox"/> influência da família	<input type="checkbox"/> melhor remuneração	<input type="checkbox"/> empregabilidade
<input type="checkbox"/> concurso	<input type="checkbox"/> vocação	<input type="checkbox"/> outros motivos

Se outro motivo cite-o

7. Você faz algum tipo de leitura fora das solicitadas em sala de aula?

sim não

8. Quais?

Jornais Revistas Livros outros

9. Tem computador em casa?

sim não

10. Acessa Internet?

sim Em que local? casa trabalho universidade
 não

ANTECEDENTES ESCOLARES

11. Sua formação básica foi em escola:

() pública () particular () outra

12. O ensino médio estudou no período:

() diurno () noturno

13. Como conclui seu ensino básico?

() regular () supletivo

14. Ficou algum tempo afastado da escola?

() sim () não

15. Se ficou, quanto tempo?

() um ano () dois anos () três anos () quatro ou mais anos

16. Como classifica a sua formação no ensino fundamental e médio?

() ótima () boa () regular () ruim

17. Ingressou na universidade logo ao terminar o ensino Médio?

() sim () não Se não, quanto tempo depois? _____ anos

VIVENCIA ACADÊMICA

18. Costuma acessar informações, ou pesquisar trabalhos pela Internet?

() sim () não

19. Tem o hábito de utilizar os recursos tecnológicos da Universidade?

() sim. Quantos dias da semana _____

() não.

20. Costuma utilizar a biblioteca da Universidade?

() sim () não Quantos dias da semana _____

21. Se não freqüenta, qual o motivo?

() falta de tempo () falta de hábito () trabalho () outros Quais?

22. Teve algum tipo de dificuldade para ter acesso (forma de ingresso) a universidade?

Qual(is)?

23. Você encontra alguma dificuldade para freqüentar seu curso?

() sim () não

Se sim, qual (is)?

24. Você considera que alguma dessas dificuldades pode ser consequência da formação básica?

() sim () não Por quê?

25. Participa dos eventos (palestras, jornadas acadêmicas, seminários e congressos) proporcionados pela Instituição?

() sim () não.

Se não, por quê?

26. É comprometido com alguma atividade complementar na Instituição?

() sim () não. Se sim qual?

27. O que o fez permanecer e concluir seu curso?

28. Você recebe bolsa de estudo ou alguma ajuda de custo?

() sim Qual(is)?

() não

29. Pretende continuar sua formação com curso de pós-graduação ou outros?

This document was created with Win2PDF available at <http://www.win2pdf.com>.
The unregistered version of Win2PDF is for evaluation or non-commercial use only.