

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICA SOCIAL/MESTRADO

ANA PAULA PINTO

EDUCAÇÃO SUPERIOR E ACESSO:
ESTUDO SOBRE A UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO NO
CONTEXTO CONTEMPORÂNEO DE EXPANSÃO

CUIABÁ - MT

2014

ANA PAULA PINTO

**EDUCAÇÃO SUPERIOR E ACESSO:
ESTUDO SOBRE A UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO NO
CONTEXTO CONTEMPORÂNEO DE EXPANSÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Política Social-Mestrado da Universidade Federal de Mato Grosso, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Política Social.

Orientadora: Profa. Dra. Erivã Garcia Velasco.

CUIABÁ – MT

2014

Dados Internacionais de Catalogação na Fonte.

P659e Pinto, Ana Paula.
EDUCAÇÃO SUPERIOR E ACESSO: ESTUDO SOBRE
A UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO NO
CONTEXTO CONTEMPORÂNEO DE EXPANSÃO / Ana
Paula Pinto. -- 2014
133 f. ; 30 cm.

Orientador: Erivã Garcia Velasco.
Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Mato
Grosso, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Programa
de Pós-Graduação em Política Social, Cuiabá, 2014.
Inclui bibliografia.

1. Acesso,. 2. Educação Superior. I. Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a)
autor(a).

Permitida a reprodução parcial ou total, desde que citada a fonte.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Política Social-Mestrado, para obtenção parcial do título de Mestre em Política Social.

ANA PAULA PINTO

Dissertação aprovada em ____/____/____.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Erivã Garcia Velasco/Orientadora

Profa. Dra. Edna Luzia Almeida Sampaio/Examinadora Externa/UNEMAT

Profa. Dra. Leana Oliveira Freitas/Examinadora interna/PPGPS

DEDICATÓRIA

Aos meus pais, D. Celina e Sr. Urbano (*in memoriam*-) em primeiro lugar pelo amor incondicional, por terem dedicados a suas vidas por mim, pelas orações e pelo incentivo na busca do conhecimento, mesmo em situações adversas. A minha querida irmã, Ana Claudia, que sempre dividiu sonhos e angustias comigo. Ao meu marido, meu amor, Jone Luiz, que nunca me deixou desistir de sonhar. Dedico-lhes essa conquista como gratidão.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, em primeiro lugar, a Deus, pela força, coragem e fé para concluir mais esse ciclo da minha vida acadêmica;

Agradeço a minha orientadora, Erivã Velasco, que acreditou e mim e me delegou essa árdua tarefa de dissertar sobre a educação superior. Obrigada, professora pelo carinho e pelo desafio colocado.

Agradeço aos professores que contribuíram de tal forma para o meu desenvolvimento pessoal e intelectual.

Agradeço aos meus colegas que fizeram parte dessa jornada e em especial a Edir e Josied, pessoas as quais tenho um enorme carinho.

Agradeço a minha família, irmã e irmãos, Cunhadas pelo incentivo e pelas orações; A minha mãe em especial, que dispõe do seu tempo para cuidar dos meus filhos enquanto estudava.

Aos meus Filhos (Davi Luiz e Ana Sophia), que fazem parte da minha jornada acadêmica, em especial, a minha filha Ana Sophia, que suportou varias vezes a minha ausência na busca da concretização desse sonho;

RESUMO

O propósito deste trabalho é apresentar uma reflexão teórico-política a respeito das políticas de acesso à educação superior no contexto nacional, em que a educação é elencada como um bem econômico e uma estratégia para minimizar a pobreza e o desemprego, reduzindo desigualdades. A reforma do aparelho estatal a partir da década de 1990 impacta na redefinição do papel da educação superior. Nesse sentido, aborda-se os reflexos dessa nova racionalidade do Estado atrelada a “nova” lógica do capital financeiro na educação superior, em que é rejuvenescida a Teoria do Capital Humano destacando a Educação como uma solução quase mágica para os problemas das desigualdades. Paradoxalmente, desse direcionamento nascem as políticas educacionais de expansão do ensino superior, ao mesmo tempo em que a luta pela democratização faz-se presente na perspectiva de corrigir a elitização histórica do ensino superior no Brasil. Toma-se por referência uma leitura das determinações históricas, sócio-políticas e econômicas contemporâneas e procura-se no estudo analisar e problematizar esse processo de democratização da educação brasileira, que fez ampliar de modo preponderante o ingresso de estudantes nas universidades, com presença protagônica do privado sobre o público. Nesse cenário e contexto, PROUNI, REUNI e Enem são mecanismos impulsionadores colocando-se como desafio a análise sobre esse processo em Mato Grosso, particularmente sobre a Universidade Federal de Mato Grosso a fim de apreender como se configura a política de acesso na UFMT, e, por fim sinaliza como essas atuais políticas tem se desenvolvido para atender a demanda de jovens estudantes, parte da classe trabalhadora historicamente excluída desse nível de ensino. Como síntese conclusiva, os dados significativos de ingresso, matrículas, permanência, entre outros, mostram avanços, mas ainda distante de conquistar a educação como direito universal, o que confirma o quão a educação, quando apreendida no plano das determinações e relações sociais e, portanto, ela mesma constituída e constituinte destas relações, apresenta-se historicamente como um campo de disputa hegemônica.

Palavras-chave: Educação Superior. Política Social de Educação. Expansão. Acesso.

ABSTRACT

The purpose of this paper is to present a theoretical and political reflection on the politics of access to higher education in the national context in which education is elencada as an economic good and a strategy to reduce poverty and unemployment, reducing inequalities. The reform of the state apparatus from the 1990s impact on redefining the role of higher education. In this sense, it approaches the effects of this new rationality of the State linked to 'new' logic of finance capital in higher education, it is rejuvenated the Theory of Human Capital highlighting education as an almost magical solution to the problems of inequality . Paradoxically, this direction are born educational policies of expansion of higher education, while the struggle for democratization is present in the correct historical perspective of elitism in higher education in Brazil. Taking as reference a reading of the historical, socio-political and economic contemporary and seeks to analyze the study and discuss the process of democratization of Brazilian education, which did expand predominantly in the enrollment of students in universities, with protagonist presence determinations of the private over the public. In this scenario and context PROUNI, REUNI and Enem mechanisms boosters are putting up a challenge to analysis of this process in Mato Grosso, particularly on the Federal University of Mato Grosso in order to understand how to configure the access policy in UFMT, and finally indicates how these current policies have been developed to meet the demand of young students, the working class historically excluded from this level of education. As a concluding summary, significant data entry, enrollment, residence, among others, show progress, but still far from gaining education as a universal right, which confirms how education, when apprehended in terms of social relations and determinations and therefore, itself constituted and constituent of these relationships, presents history as a field of hegemonic dispute.

Keywords: Higher Education. Social Education Policy. Expansion. Access.

LISTRAS DE SIGLAS

BRICS - [Brasil](#), [Rússia](#), [Índia](#), [China](#) e África do Sul

ENADE - Exame Nacional de Desempenho de Estudantes

ENEM- .Exame Nacional do Ensino Médio

FONAPRACE - Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis

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

FHC - Fernando Henrique Cardoso

IES - Instituições de Ensino Superior

IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica e Aplicada

IFMT - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso

LDB - Lei de Diretrizes e Base da Educação brasileira

MEC – Ministério da Educação

OCDE- Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação

PNE - Plano Nacional de Educação

PNAES - Plano Nacional de Assistência Estudantil

PPP - Projeto Parceria Público- privado

PROUNI - Programa de Universidade para Todos

PT- Partidos dos Trabalhadores

PRAE - Pró-Reitoria de Assistência Estudantil

REUNI - Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e expansão das Universidades Federais-

SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica

SUS – Sistema Único de Saúde

UFMT – Universidade Federal de Mato Grosso

LISTA DE TABELAS

Classes Econômicas dos Estudantes das Universidades Federais nos anos 1996/7, 2003/4 e 2010	85
Número de obras concluídas em m ² nas universidades federais, de 2003 a 2012	86
Demonstrativo de evolução do quadro de vagas de alguns Cursos ofertados no Campus de Cuiabá	97
Evolução do quadro de vagas na UFMT entre 2006-2013: campi de Rondonópolis	99
Evolução do quadro de vagas na UFMT entre 2006-2013: campi de Rondonópolis	100
Total Geral de Vagas Oferecidas (2006- 2013)	104
Alunos matriculados nos cursos de graduação 2013/2	104
Processo seletivo 2010-2012	105
Evolução dos discentes concluintes na graduação presencial por campus - (2010-2012)	105
Programas de Assistência Estudantil sob a gestão da Prae, até agosto de 2013	107

LISTAS DE GRÁFICOS

Recursos Orçamentários do PNAES para as universidades Federais de 2008 a 2013	77
Vagas ofertadas na Graduação Presencial nas Universidades Federais de 2003-2011	86
Demonstrativo de evolução do quadro de vagas de alguns Cursos ofertados no Campus de Cuiabá	98
Total Geral de Vagas oferecidas (2006-2013)	104

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1. A POLITICA EDUCACIONAL BRASILEIRA: O ENSINO SUPERIOR EM QUESTÃO	23
1.1 A EDUCAÇÃO E A POLÍTICA SOCIAL DE EDUCAÇÃO – LEITURA TEÓRICO-CONCEITUAL E HISTÓRICA	25
1.2. A REFORMA EDUCACIONAL BRASILEIRA: TENDÊNCIAS E PROPOSTAS EM CURSO	34
1.3. A EXPANSÃO E SEUS MECANISMOS NA REFORMA DO ENSINO SUPERIOR	43
2. A EDUCAÇÃO SOB “NOVA PERSPECTIVA”? A TEORIA DO CAPITAL HUMANO E O ENFRENTAMENTO DA DESIGUALDADE SOCIAL	50
2.1. A RELAÇÃO ENTRE TRABALHO E EDUCAÇÃO: FORMAÇÃO HUMANA E/OU EMPREGABILIDADE	52
2.2. EDUCAÇÃO E CAPITAL HUMANO E O ENFRENTAMENTO DAS DESIGUALDADES EDUCACIONAIS	57
3. O ACESSO AO ENSINO SUPERIOR – A UFMT NO CONTEXTO EXPANSIONISTA CONTEMPORÂNEO	67
3.1. A CATEGORIA ACESSO NO ENSINO SUPERIOR	70
3.2. OS DISPOSITIVOS LEGAIS EM DADOS	76
3.3. A EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR EM MATO GROSSO – A UFMT	89
CONCLUSÃO	113
REFERÊNCIAS	118
ANEXOS	128

INTRODUÇÃO

A Educação é política pública e social em destaque. Sobre ela há na sociedade, em lugares e patamares diferentes, inúmeras visões, concepções, análises e problemáticas que se destacam no presente, sobre as quais os mais distintos sujeitos sociais emitem opinião e parecer, e/ou realizam ações. Disso decorrem as associações das mais diferentes naturezas no campo educacional, desde as que vinculam o debate da educação com os problemas contemporâneos, como a violência, a pobreza, àqueles que o toma numa perspectiva mais afirmativa vinculando-as a temas como cidadania, inclusão, direitos. De qualquer modo, o campo da educação tem lugar notório tanto no debate acadêmico como na sociedade mais ampla.

Assim, para sobre esse amplo campo temático da Educação inúmeras possibilidades de abordagem. O estudo realizado trata, nesta temática com tal amplitude, do ensino superior, mais especialmente sobre o acesso a esse nível de ensino, uma vez que parte-se, logo de início, de uma compreensão de que a elitização que lhe confere marca histórica precisa ser enfrentada. Por isso mesmo aventa-se uma relação não superada entre educação e desigualdade que tem (re)aparecido nos debates, pesquisas, estudos e políticas, reacendendo na contemporaneidade a necessidade de seu enfrentamento, especialmente em tempos e contexto sócio-político-econômico que impõe alterações substanciais na sociedade, apreendida enquanto totalidade histórica.

Apresentado, então, este campo, o objeto propriamente dito desta Dissertação é o debate sobre o acesso ao ensino superior, em um contexto de forte expansão, de modo a apreender as condições em que vem ocorrendo as políticas expansionistas e seus rebatimentos na garantia da educação como direito. Como campo empírico temos a Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) que, situada no contexto, vive a expansão acelerada que vem se dando no país inteiro, e cujas marcas são determinadas sócio-historicamente.

Nas duas últimas décadas, o ensino superior brasileiro passa por uma expansão significativa que resulta de uma ação contundente do Estado brasileiro. Numa visão inicial pode-se afirmar que tal expansão não pode ser vista deslocadamente de processos amplos e de transformações societárias.

Mas, sobre o fenômeno da expansão, alude-se que tem se sustentado em uma lógica que pode ser explicitada em pelo menos dois aspectos centrais. O primeiro aspecto diz respeito a uma característica da expansão que mantém e aprofunda a hegemonia do setor privado mercantil, fortalecendo-se e ampliando-se a partir de novos nichos de mercado para o capital. O segundo aspecto, abre para a análise sobre a utilização de estratégias que se destinam ampliar o acesso deste nível de ensino para camadas da população, o que, em tese, levaria a corrigir distorções históricas.

Contudo, paradoxalmente, estes eixos estão invariavelmente vinculados, uma vez que ambos se imbricam numa dada concepção e projeto de educação, que está em disputa na sociedade, uma vez que compõe um certo projeto societário. Assim, ao considerarmos que a política social de educação carrega a marca da contradição por ser campo de disputa de hegemonia, sendo preciso apreender como vêm ocorrendo as tentativas e propostas de abertura do ensino superior para o acesso de segmentos historicamente à sua margem.

Sobre o primeiro aspecto não há necessariamente novidade, posto que o ensino superior nasce marcadamente privado e comprometido em atender um projeto de modernização capitalista para o país. Mesmo no contexto dos anos de 1960, quando mais se expandiu vinculou-se aos interesses ditatoriais e mercantis. Assim, o desenvolvimento econômico no Brasil foi *pari passu* acompanhado pelas disparidades sociais – de educação, de renda, de emprego, etc.- em em que a desigualdade social se expressa das mais diversas formas.

Mas não há como não considerar que a partir dos anos de 1990 ocorre um aprofundamento do processo mercantil no ensino superior, onde majoritariamente são as instituições privadas que detém o maior número de vagas e matrículas.

Contudo, instalaram-se paradoxos nesse processo. O mesmo país que vivia nos anos de 1990 tentativas de concretização do processo e de um projeto democrático, constituído ao longo dos anos antecessores e que teve como marco a Constituição de 1988, vai se deparar com um movimento mundial de globalização da economia, e todas as suas derivações, impactando o Estado e a sociedade. A tentativa de construção de um Estado Social, nos moldes constitucionais, vai enfrentar fortes resistências, pois no mesmo movimento histórico instauram-se e instalam-se aportes do ideário neoliberal, com destaque para as teses em defesa da liberdade do mercado e da redução do Estado interventor, regulador e financiador na economia e no social.

As políticas expansionistas inserem-se nesse contexto e hoje presentes no campo educacional fortalecem uma apreensão da necessidade e urgência de superar marcas históricas expressas no analfabetismo, baixos níveis de escolarização, defasagem, evasões, repetências, desigualdades de percursos escolares. Um conjunto de medidas em diferentes níveis da educação vem ocorrendo em que se vislumbra a superação dessas desigualdades.

Mas o foco do estudo centra no ensino superior brasileiro que é visto ou acentuado no contexto atual como canal de mobilidade social e equalizador de oportunidades educacionais, o que justifica que o acesso tenha se tornado uma expressão que veicula com fluidez nos documentos oficiais do Estado brasileiro, e que no seu interior tem sido merecedor de investidas e investimentos significativos nas últimas duas décadas.

A América Latina e o Caribe possuem os piores índices de distribuição de renda do mundo e salienta-se que a questão socioeconômica é fator fundamental relacionado aos níveis de desigualdade no ingresso e na permanência na educação superior, associados a outros fatores, como geográficos, étnico-raciais e físicos. Pensar como o Estado trata os coletivos desiguais no contexto contemporâneo, no reconhecimento desses sujeitos, que ganha centralidade política nos termos de programas e projetos educacionais, é essencial para compreendermos como isso vem se materializando.

Qualquer tentativa, inclusive, de ocultar as desigualdades acaba fracassada pelo seu aprofundamento na sociedade capitalista contemporânea, resultante das transformações do capitalismo que incide sobre o mundo do trabalho e a sociabilidade de modo geral. A desigualdade social expressão da questão social, compreendida nas expressões de exploração e dominação do capital sobre o trabalho, que não é evidenciado apenas pelo crescimento da pobreza, mas pelos altos índices de desigualdades, em que a banalização da vida humana é resultante da indiferença frente a esfera das necessidades das grandes maiorias e dos direitos a elas atinentes.

Nesse sentido, alude-se que as políticas educacionais busquem reverter o quadro histórico brasileiro, uma vez que as desigualdades educacionais movimentam-se nessa teia complexa do *ethos* capitalista, do seu modo de produção e reprodução social.

As estratégias para a democratização do ensino superior irão se materializar no desenho e na implementação de um conjunto de medidas e programas destinado a fazer frente, de forma que se eleva como saída e alternativa para corrigir desigualdades educacionais históricas: Enade (Exame Nacional de Desempenho de Estudantes); PPP (Projeto Parceria Público- Privado); ProUni (Programa de Universidade para Todos); Reuni (Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e expansão das Universidades Federais); alguns implantados no governo de FHC, outros no governo Lula mas, sobretudo, impulsionados principalmente a partir do segundo, sinaliza o que Neves (2011) denominou de a nova pedagogia da hegemonia.

É, então, tratando deste contexto que situaremos a Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), em que o interesse pela temática, justificou-se ante a necessidade de conhecer o modo e os contornos que esse processo assume. Assim, interessou apreender como o ensino superior se relaciona e se coloca no atual contexto das relações sociais de produção e reprodução, como *lócus* privilegiado de interesses do capital, mas ao mesmo tempo *lócus* para realizar mudanças na direção da garantia de acesso. Afinal, as atuais políticas e ações governamentais convergem em ações para enfrentar a desigualdade? Como se configura a política expansionista na UFMT, especialmente no que se refere a

acesso? Afinal, as atuais políticas mostram-se suficientes para atender a demanda de estudantes?

Esses questionamentos nortearam o estudo e o debate sobre a democratização o ensino superior brasileiro e sua versão mato-grossense. A fim de responder nossas inquietações, traçamos o objetivo do estudo que em sua configuração geral foi assentado em apreender o modo como as políticas de acesso ensino superior na UFMT estão ocorrendo e se enfrentam desigualdades educacionais históricas. Com a finalidade de melhor especificar este propósito geral, os objetivos específicos foram delineados e preocupados em analisar a Educação e sua configuração como política pública e social no contexto atual. De tal modo a apreender o contexto, mas igualmente a direção e conteúdo histórico-político de sua atual configuração. Ao realizar este empreendimento, chegamos, assim à organização do Capítulo 1, que recebeu o título de A POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA: O ENSINO SUPERIOR EM QUESTÃO.

Destacam-se aqui o tratamento teórico-político e histórico dado às categorias educação, política de educação, política pública e social, em que as principais referências foram Frigotto (2010, 2011), Saviani (2011), Silva Junior (2011), Pereira (2008), Behring e Boschetti (2007), Ghiraldelli Júnior (2009), Fogaça (2001).

A preocupação é situar a Educação como uma dimensão da vida social e integrante de práticas sociais necessárias à continuidade de um modo de ser em sociedade, de maneira que isso se desvela em contraposição a uma perspectiva teórico-analítica que a toma como exclusivamente à serviço dos interesses hegemônicos mercantis. Isso sem desconsiderar que a educação carrega, ao mesmo tempo, as marcas da contradição que funda sua função social, o que necessariamente a coloca em disputa pelos projetos e lutas societárias, de modo que ganha conformação na forma de políticas pública e social situada historicamente.

Como tal, há que situá-la no contexto e conjuntura brasileira a partir dos anos de 1990 quando se acentua os traços da reforma sustentada no ideário neoliberal e que vai redesenhar as funções do Estado e que, no caso da Educação, vai atingir todos os níveis, ao mesmo tempo em que a democratização ganha lugar e

evidência, sintonizado também com o processo de transformação do processo produtivo capitalista, para o qual os recursos humanos devem estar aptos e competentes nessa nova etapa.

No ensino superior a diversificação institucional e a expansão são expressão das interferências desse processo em curso, para o qual as agências multilaterais funcionam como competentes disseminadores de ideias e propostas. Acesso ao ensino superior é condição para construir repostas a esse novo momento. Reuni, ProUni, Enen são alguns dos mecanismos jurídico-formais que irão materializar a reforma no ensino superior no Brasil, apreendidos em razão da estreita relação com o estudo sobre o acesso ao ensino superior.

O entrelaçamento, portanto, que se estabelece entre Trabalho e Educação, que articula as mudanças no mundo produtivo e as políticas educacionais, levou-nos a abordagem da Teoria do Capital Humano, uma vez que em torno de seu rejuvenescimento circulam as apostas acerca das respostas que a educação pode dar para enfrentar as desigualdades. O intuito deste capítulo, A EDUCAÇÃO SOB “NOVA” PERSPECTIVA? TRABALHO, EDUCAÇÃO E TEORIA DO CAPITAL HUMANO foi, em linhas gerais, tratar de como a esfera educativa, o processo educativo da classe trabalhadora, da formação humana, capturada e/ou reduzida à formação para o mercado, vai impondo noções, conceitos e funções que se direcionam ao aumento de capacidades de trabalho para o capital. Os rebatimentos para o ensino superior podem ser observados nos propósitos atribuídos às políticas para enfrentar desigualdades e garantir a inclusão social, conferindo à educação papel quase redentor.

Nesta parte, nos apoiamos em autores como Gentili (1998), Saviani (1994), Tonet (2009), além dos já referidos Frigotto (2010) e Pereira (2008).

Ao apresentar a UFMT no quadro de configuração atual do ensino superior, o que fazemos no terceiro e último capítulo, denominado O ACESSO AO ENSINO SUPERIOR – A UFMT NO CONTEXTO EXPANSIONISTA CONTEMPORÂNEO, procuramos dialogar, sustentados nos aportes teóricos, com os dados a partir de fontes documentais e bibliográficas.

Retomando a fala oficial e as estratégias do poder público, destaca-se como vem se processando o ideário de consolidar a formação de sujeitos que contribuam

para desenvolvimento sócio-econômico do país, incorporando novos contingentes sociais ao processo de formação universitária, no intuito de democratizar o acesso às oportunidades de escolarização, comprometido com a inclusão social a amplas camadas da população brasileira e contribuindo para reduzir as desigualdades.

Uma primeira parte do capítulo apresenta uma breve, mas necessária, explicitação da categoria acesso e, com referência principalmente nos estudos de Silva e Velloso (2013), procurou-se ampliar a concepção que inclui a dimensão do ingresso no ensino superior, mas abre de modo interessante para outros elementos que o compõem, ainda que não tenham sido tratados em profundidade na dissertação. Por isso, a questão da ampliação de vagas e matrículas como indicadores de acesso, precisam ser analisados também em reação à dimensões de natureza mais qualitativa como a permanência, a conclusão dos estudos, a qualidade da formação do próprio corpo docente. Nestes termos, há que se demarcar que esta referência teórico-conceitual acabou lançando luzes sobre estes aspectos que necessariamente merecerão maiores aprofundamentos empírico e analítico posteriores a próprio estudo realizado.

Seguindo nessa trilha de tratamento dos “dados”, colhidos das fontes secundárias e documentais, a ampliação das vagas e matrículas favorecida, especialmente no âmbito das instituições públicas pelo Reuni, demonstra a franca expansão confirmando o que nossos aportes teórico-analíticos asseguram em torno desse fenômeno democratizante e, de modo crítico-dialético, ao mesmo tempo, desvelam as contradições que lhe são inerentes: a incapacidade de atendimento de uma demanda de jovens que ainda é superior, o protagonismo do privado sobre o público, a perversidade sobre o trabalho docente, enfim, questões que acabam tencionando a concepção de educação como um direito universal. Leher (2009), Enguita (2001) foram referências importantes para constituir este quadro mais relativo ao panorama nacional, enquanto em relação a Mato Grosso, especificamente a UFMT, Silva *et.al* (2012), Nogueira (2012) e as próprias Silva e Velloso (2013), já citadas, se tornaram fontes bibliográficas privilegiadas para a leitura e interpretação das fontes documentais e de base estatística.

Do ponto de vista metodológico, situamos a pesquisa realizada como estudo de natureza quanti-qualitativa, inspirada em Minayo (1999) que ao abordar a

questão qualitativo e quantitativo (qualidade e quantidade), afirma com base na perspectiva dialética marxista:

[...] Frente a problemática da quantidade e qualidade a dialética assume que a qualidade dos fatos e das relações sociais são suas propriedades inerentes, e que quantidade e qualidade são inseparáveis e interdependentes, ensejando-se assim a dissolução das dicotomias quantitativo/qualitativo, macro/micro, interioridade exterioridade como que se debatem diversas correntes sociológicas. (1999, p.11)

Deste modo, ambas se colocaram como necessárias, por isso mesmo complementares à apreensão do objeto estudado. Nestes termos partilhamos da ideia de que o conhecimento científico é sempre uma relação entre teoria e empiria, em que o método é o fio condutor nesta articulação. A abordagem crítica aqui adotada é de inspiração marxista, em que se buscou conhecer os aspectos essenciais do fenômeno na realidade social, na tentativa de problematizá-lo criticamente, “[...] capturando a sua estrutura e dinâmica, por meio de procedimentos analíticos e operando em sua síntese [...]”. (NETTO, 2009, p.8)

Afastando-nos da lógica formal, a lógica dialética adotada nos referenciou para tentar sobrepor a mera investigação do conhecimento legal (legislativo) ou estatístico, para tentar apreender o fenômeno em sua totalidade histórica, distanciando das mistificações da pseudoconcreticidade, das aparências dos fatos que compõe os múltiplos aspectos fenomênicos da realidade que se apresenta imediatamente e que nos leva a permanecer na superficialidade, na práxis utilitária, fetichizada. (KOSIK, 1995)

Nesse sentido, as abstrações realizadas, diga-se profundamente complexo para o exercício do pensamento dialético, só foi ganhando sentido quando no processo analítico foi se aproximando das determinações do fenômeno, que são múltiplas (políticas, econômicas, sociais, ideológicas).

Nesse sentido, a afirmação de Setubal (2007) reforça este entendimento:

Para se penetrar nos mundo das coisas, para se entender, analisar e interpretar a realidade na sua riqueza complexa e na sua totalidade concreta tem que se desenvolver um esforço intelectual capaz de apreender a essência delas na sua imediaticidade. Diferente do fenômeno que se pode observar na imediaticidade, a essência de uma realidade só se revela depois do ato investigativo que procura no

mesmo processo identificar na estrutura da realidade concreta, na sua manifestação fenomênica, mas pela identificação das múltiplas determinações que lhes são peculiares e que lhes dão sentido e força para existir em determinado tempo e sociedade. (2007, p.65)

Por isso, o processo e a abordagem teórico-analítica deste estudo procurou não se reduzir, portanto, a uma leitura rasa dos dados estatísticos, mas preocupou-se em destacar, ainda que tenha carecido de aprofundamento, em desmistificar os números, a fim de favorecer uma aproximação da realidade estudada em sua totalidade, buscando não ceder a reducionismos tão tentadores. Apreender, assim, como totalidade dinâmica e contraditória.

As fontes documentais e fontes secundárias de base estatística utilizadas foram: relatórios de gestão da UFMT, relatório Anuário Estatístico da UFMT: ano base 2012 - 2013, tabela da evolução do quadro de vagas 2006-2013 da UFMT, legislações nacionais (decretos e portarias) e regulamentação local (resoluções), resultados de pesquisas do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assistência Estudantil (FONAPRACE), relatório do Ministério da Educação (MEC) que retrata a análise sobre a Expansão das Universidades Federais 2003 a 2012, Censo do Ensino Superior 2013.

Portanto, a análise situou-se no entendimento de que o tratamento dos dados não deve estar afeta apenas a composição técnica e instrumental, mas situá-las no âmbito do Estado é imprescindível para compreendermos a dupla funcionalidade das políticas e os resultados sociais provenientes delas.

Por fim, apresentamos a CONCLUSÃO do estudo, que assinala, inspirada em nossos referenciais, o quão a educação, quando apreendida no plano das determinações e relações sociais e, portanto, ela mesma constituída e constituinte destas relações, apresenta-se historicamente como um campo de disputa hegemônica. É por isso que na perspectiva das classes dominantes, historicamente, a educação dos diferentes grupos sociais de trabalhadores deve dar-se a fim de habilitá-los técnica, social e ideologicamente para o trabalho, tratando-se de subalternizar a função social da educação de forma controlada para responder as demandas do capital. Por outro lado, do ponto de vista da classe trabalhadora a educação é o desenvolvimento de potencialidades e a apropriação do saber social

que permitem uma compreensão da realidade e envolva a capacidade de fazer valer os próprios interesses econômicos, políticos e culturais.

Assim, transitando entre expansão do ingresso, de matrículas, ampliação do quadro docente, ampliação de infraestrutura das IES públicas e, na sua contra face, a insuficiência de vagas ante a demanda existente, a intensificação do trabalho docente, as mudanças da organização acadêmico-curricular, as implicações na alteração da concepção de educação e do próprio trabalho como princípio educativo, conclui-se o terreno tenso e contraditório sobre o qual move o ensino superior brasileiro, exigindo das forças presentes, dos sujeitos coletivos, especialmente daqueles defensores dos ideais da democracia mais ampla, o que o pensador Antonio Gramsci tão bem ensina sobre “pessimismo da razão e otimismo da vontade”.

Finalmente, certa que as respostas para as inquietações assinaladas não serão propiciadas de modo absoluto nos limites deste estudo, muito nos interessa que as questões e análises aqui realizadas ao menos favoreçam o adensamento do debate sobre a expansão do ensino superior, em especial a partir das políticas destinadas à ampliação do acesso.

1. A POLITICA EDUCACIONAL BRASILEIRA: O ENSINO SUPERIOR EM QUESTÃO

As políticas educacionais brasileiras da década de 1990 anunciaram um novo ritmo de expansão da Educação Superior que sob orientação de propostas, eventos e documentos, inclusive internacionais, lançaram perspectivas de ampliação do acesso, bem como a ampliação de igualdade de oportunidades, para incluir segmentos cada vez mais diversificados de pessoas, especialmente aqueles historicamente alijados do sistema educacional. Sobre isso, análises e perspectivas se diferenciam e se dividem entre os que situam tal fenômeno num campo de avanços significativos, acentuando, sobretudo, e muitas vezes exclusivamente, o caráter inovador e transformador dessas mudanças e, de outro modo, os que as situam naquele período como decorrentes das transformações no padrão de produção e ideo-cultural exigentes de um outro tipo de educação, portanto, funcional aos interesses do capitalismo no seu mais recente estágio de desenvolvimento.

Tentando fugir de leituras esquemáticas, sem deixar de tentar elaborar a crítica, mas apreendendo o fenômeno em suas contradições, aqui busca-se situar sóciohistoricamente como um conjunto de medidas configuraram que algo estava mudando nas políticas educacionais brasileiras, de tal maneira que uma reestruturação da Educação Superior se fazia sentir, sendo necessário compreender a natureza dessas mudanças.

Dito isto, entende-se que as políticas educacionais devem, então, ser apreendidas no âmbito das transformações econômicas, geopolíticas e culturais decorrente do processo de reestruturação do capitalismo mundial, e na própria experiência brasileira.

É preciso salientar que a educação, para além de uma atividade de formação humana, ganha ainda sentido por estar inserida num núcleo estratégico para alavancar os processos de desenvolvimento econômico dos países em desenvolvimento, aos quais são definidas ações e metas comuns para a América

Latina, afim da integração econômica entre os países, assim como potencializar a capacidade competitiva dos países em desenvolvimento, conforme aponta Castro (2010)

Embora não seja pretensão tomar este fenômeno em sua abrangência, ou seja, todas as dimensões que enseja, faz-se necessário determo-nos ao menos em alguns aspectos que guardam relação com o objeto de estudo. Por isso, esta parte que inicia a Dissertação está estruturada de modo a tanto retomar antecedentes históricos da educação no país, como situá-la nos tempos mais recentes, com foco no ensino superior, com o propósito de constituir uma linha de análise que a situe tanto do ponto de vista histórico, como teórico-conceitual, ao mesmo tempo em que analisando o contexto sócio-político e econômico contemporâneo em que assentam suas bases.

A história da educação superior brasileira carrega marcas expressas das desigualdades que permeiam as relações humanas e sociais, desveladas pelos indicadores socioeconômicos no Brasil, que caracterizou durante décadas o acesso restrito a esse nível de ensino, o qual beneficiou em sua grande parte a elite brasileira. Por isso mesmo, a histórica luta pela democratização do acesso marcam a trajetória educacional brasileira.

No caso do ensino superior, sabe-se que tardiamente, só no início do século XX, o Brasil passa a contar com universidade, pois o que houve a partir de 1808 com a chegada da família real ao Brasil foi a criação de instituições isoladas destinadas à formação de profissionais. Recuperar, portanto, mesmo que em síntese algumas demarcações históricas parece fundamental para articularmos o processo de expansão do acesso presente nas políticas educacionais desse nível de ensino na contemporaneidade.

Ao mesmo tempo não se pode desprezar o tempo presente em que o ajuste global do capitalismo desde os anos de 1970 nos países do capitalismo central que impactou o Estado e as políticas sociais com rebatimentos fortes nas políticas educacionais, portanto, incluindo a educação superior, campo temático do estudo aqui realizado.

Assim, sobre a apreensão destes mais de 20 anos de expressivas mudanças, entendemos que interessa primeiro demarcar a concepção sobre a qual trabalhamos a educação, localizando-a também do ponto de vista de um direito e organização como política de Estado. Em seguida tratamos da educação superior em sua conformação mais recente, e, por fim, como um último tópico desta primeira parte, as políticas expansionistas como elemento da reforma universitária, uma vez que neste estudo interessam-nos mais propriamente as preocupações relacionadas à questão da expansão, em especial as políticas destinadas à ampliação do acesso.

1.1. A Educação e a Política Social de Educação – leitura teórico-conceitual e histórica

A educação é uma dimensão da vida social, assim como integra, junto com outras dimensões, o conjunto de práticas sociais necessárias à continuidade de um modo de ser, às formas de sociabilidade que particularizam uma determinada sociedade. E tem uma função social importante na dinâmica da reprodução social. ou seja, nas formas de reprodução do ser social, e que numa sociedade organizada a partir da contradição básica entre aqueles que produzem a riqueza social e aqueles que exploram os seus produtores e expropriam sua produção. Este complexo assume predominantemente o caráter de assegurar a reprodução dos contextos sociais, das formas de apreensão do real, do conjunto de habilidades técnicas, das formas de produção e de socialização do conhecimento científico que reponham contínua e ampliadamente as desigualdades entre as classes fundamentais e as condições necessárias à acumulação incessante.

Assim, a educação integra o conjunto de práticas sociais necessárias à continuidade de um modo de ser, às formas de sociabilidade que particularizam uma determinada sociedade. Mas a educação também carrega em si a marca da contradição que funda sua função social, portanto, sempre em disputa pelos projetos e pelas lutas societárias, não se esgotando nas instituições educacionais, ainda que tenha nelas um espaço privilegiado de objetivação.

Partir destas bases conceituais coloca-se aqui como condição fundamental para seguir na análise que localiza, então, a educação como um tipo de política social e que a partir da reordenação produtiva no cenário mundial e a adoção ideário neoliberal, localizada no cenário internacional nos anos de 1970, no intuito de restabelecer a ordem burguesa, vai sofrer fortes implicações.

As transformações sociais, culturais, políticas, econômicas das últimas décadas, comandadas pela globalização (financeira), reestruturação produtiva pautada na inovação tecnológica e organizacional, estabeleceu uma série de medidas e reformas que foram fomento para as mudanças na estrutura educacional vigente.

Essas transformações promovidas no interior da sociedade têm como requisito fundamental de sustentação do *ethos* capitalista em seu processo de desenvolvimento, ganha conotações no campo da política social, propiciamente no campo da educação, nosso campo de estudo.

A existência da política social está associada com constituição da sociedade burguesa, isto é, com um fenômeno do modo capitalista de produzir e reproduzir-se, embora não haja uma precisão do período das primeiras iniciativas reconhecidas de políticas sociais, como salientam Behring e Boschetti (2007).

Conceituar a política social é uma tarefa difícil, pelo fato desta ter um conceito amplo, complexo e contraditório. Pereira (2008) ressalta que essa imprecisão conceitual afeta substancialmente a credibilidade e o modo de ser dessa política e conseqüentemente a vida em sociedade. A importância desta demarcação tem sua relevância, pois quando falamos em política social não estamos nos referindo a um único padrão de proteção social, pois cada modelo é concebido levando em consideração fatores econômicos, políticos e culturais de cada país.

Na perspectiva de política social dialeticamente contraditória (BEHRING & BOSCHETTI 2007; PEREIRA, 2008) é que situamos o campo da educação, reconhecendo que mediante esta política passa-se a ter a educação como direito a ser garantido e efetivado. Assim, ao entrar na pauta de política social, a educação torna-se indispensável não só para a formação (domesticação) dos trabalhadores, para a sua qualificação no setor industrial, mas é inscrita como conquista de direitos sociais no rol da cidadania capitalista.

Gough (1982) ao apontar algumas tendências importantes para o funcionamento do modo de produção capitalista, com implicação na política social, destaca a proletarização, o crescimento do sistema de seguridade social, as mudanças tecnológicas, a legislação sobre as condições de trabalho, a divisão do trabalho, o crescimento da educação, a urbanização e a legislação urbana. Explica que a industrialização capitalista introduziu a forma moderna da divisão do trabalho, assim como a fragmentação, especialização das atividades dos trabalhadores na fábrica, gerando novas habilidades, capacidades cognitivas e uma aceitação do novo estilo de vida dentro da fábrica. Foram tais alterações no mundo do trabalho que fizeram aumentar a gama de requerimentos educativos necessários aos trabalhadores. A educação passa, então, a ser um requisito indispensável como forma de sustentar o *ethos* desse sistema, não apenas no interior da fábrica, mas fora dela.

Almeida (2010) afirma que a educação, organizada sob a forma de política pública, se constituiu em uma das práticas sociais mais amplamente disseminadas de internalização dos valores hegemônicos na sociedade capitalista. Nesse sentido, como parte de um processo responde a requisições postas pelas classes dominantes quanto à formação técnica, intelectual e moral da classe trabalhadora, a partir de um padrão de escolarização necessário às condições de reprodução do capital em diferentes ciclos de expansão e de crise.

Mas, como política de ação que visa atender necessidades sociais está, inextricavelmente relacionada ao Estado, governos, assim como aos movimentos da sociedade, conforme assevera Pereira (2008), que lhe confere, inclusive a natureza de pública, isto é política regulada e provida pelo Estado, mas que também engloba demandas, escolhas e decisões privadas, podendo (e devendo) ser controlada pelos cidadãos.

É esse aspecto que a torna dialeticamente contraditória, ao responder não apenas a uma classe social ou demanda social, mas beneficiar interesses contrários, de acordo com a correlação de forças prevalecente. E, sobretudo, por não ser guiado por um paradigma comum, assume diferentes papéis.

Destarte, a política social reflete a direção político-cultural das relações econômicas em cada país. No caso brasileiro as políticas sociais, assegura Pereira,

“[...] tiveram a sua trajetória em grande parte influenciada pelas mudanças econômicas e políticas ocorridas no plano internacional e pelos impactos reorganizadores dessa mudança na ordem política interna, mesclado por práticas clientelistas, populistas, paternalista e de patronagem política.” (2008, p.125)

Ao periodicizar a história da política social no Brasil¹, Pereira (2008) chama a atenção para o fato de que a educação teve, junto com a política de saúde e de habitação, tratamento residual anterior às décadas de 1930, conhecido como período *laissezfariano*, quando o Estado “[...] quase não exercia o papel de agente regulador da área social” (p. 128). A educação estava a serviço da elite, que valorizava uma aprendizagem *ornamental e academicista*². A pedagogia ensinada na década dos anos de 1920 era quase sem consciência, uma fusão dos princípios formalizados por Herbart³ com os princípios formalizados pela Companhia de Jesus⁴, numa sociedade em que 75% da população em idade escolar era analfabeta e o ensino público não aparecia como prioridade, ressalta Ghiraldelli Júnior (2009).

A reação ensaiada pelo intelectual na propagação dos movimentos do entusiasmo pela educação, que solicitava a abertura de escolas, e o otimismo pedagógico, que preocupava com os métodos e conteúdos do ensino não tiveram resultados promissores, mas, segundo Ghiraldelli Junior “[...] o fruto do ‘otimismo pedagógico’ foi ‘o ciclo de reformas estaduais’ na educação dos anos de 1920” (2009, p.34), ainda que uma legislação de caráter residual e pontual tenha

¹ A autora data cinco períodos históricos: *laissezferiano*; populista; tecnocrático – militar; e o período de transição para a democracia liberal. No período *laissezfariano*, que antecedeu a década de 1930, o processo de provisão social era gerido pelo mercado e iniciativa privada não mercantil que mascarava os reclamos da pobreza. A questão social, nesse período, era uma questão de polícia, e ao Estado era incumbido os reparos tópicos e emergências das necessidades sociais e das reivindicações sociais dos trabalhadores. Entre as políticas sociais que tiveram destaque, ainda que de forma precária, foram as políticas do trabalho e da previdência social. O segundo período foi demarcado entre os anos 30 a 64, e engloba vários períodos e governos: a revolução de Outubro de 1930, a revolução pelo alto em que a Getúlio Vargas exerceu o poder até 1937, no chamado “Estado Novo”. O terceiro período, entre os anos de 1964 a 1985, cujo modelo econômico e a direção política autoritária registrou uma política social contrária a prática populista, submetida ao critério de rentabilidade econômica, contribuindo para o aumento da desigualdade social e recrudescimento dos movimentos sociais autonomizados que foram alvo de forte repressão estatal. (PEREIRA, 2008, p.139)

² *Ibidem*, idem p.128

³ Johan Friedrich Herbart (1776 – 1841), pedagogo alemão que baseava o ensino-aprendizagem na comparação, apresentação e aplicação das leis, abstrações e generalizações.

⁴ Oficializada pela igreja em 1450 responsáveis pela a formação integral do homem cristão. Foram os primeiros professores que adotaram um plano de estudo pautado no sistema *Radio Studiorum*.

reorganizado o ensino primário e secundário e a escola normal, endossado ao sabor do positivismo. Assim, a política social de educação era privilégio de poucos e por não ser prioridade dos governos republicanos tiveram pouca expressividade no campo legislativo.

Se nos países centrais, a expansão da política social configurou o Estado de Bem-Estar Social nos períodos identificados como as três décadas gloriosas do capitalismo, até o fim da segunda guerra mundial, Behring e Boschetti (2007) ressaltam que no Brasil a expansão da política social foi lenta e seletiva, marcada por alguns aperfeiçoamentos institucionais na área da Saúde e Educação, que se “[...] mantiveram ainda no formato corporativista e fragmentado da era Vargas”. Assim esse período ficou marcado pela lenta expansão dos direitos nesse contexto brasileiro. (BEHRING & BOSCHETTI, 2007, p.110)

Num cenário de mudança da economia agroexportadora para o urbano-industrial Getúlio Vargas estava, contudo, atento às mudanças e suas implicações na educação, fazendo-o trazer a público um plano de dezessete itens para a reconstrução nacional, cujo item 3 do programa, especificamente da educação, da difusão do ensino público, principalmente no plano técnico- profissional, e, imbuído dessa preocupação, cria o Ministério da Educação em 1930 e institui o Decreto no. 19.851 de 1931, que possibilitou a organização do ensino superior no Brasil, adotando o regime universitário. (GHIRALDELLI JUNIOR, 2009; PEREIRA, 2008)

Entretanto, Frigotto (2010) adverte que a revolução de 1930, embora explicitamente mudanças e reformas significativas no plano do Estado, da economia e da política, efetivamente não fez rupturas com as velhas oligarquias e, apoiado em Candido (1984 *apud* FRIGOTTO, 2010,p.41) ressalta que as propostas da aliança liberal no plano educacional foi, na realidade, reprodução dos mecanismos dos privilégios.

A Constituição de 1937 marca a desresponsabilização do Estado frente a educação pública, que passa a ser *um direito e dever natural dos pais*, anos mais tarde reforçados pelas Leis Orgânicas do Ensino, que foram decretadas entre 1942 e 1946, basicamente uma *reforma elitista e conservadora*, nos termos colocados por Ghiraldelli Júnior (2009, pp.78-80).

Para Pereira (2008) a ausência de planificação central, mesmo que indicativa⁵ foi a marca da proteção social brasileira até 1954. Esta autora afirma que a política social brasileira desse período adotada pelo Estado, muitas vezes funcionava como uma espécie de zona cinzenta, “[...] onde se operavam barganhas populistas entre Estado e parcelas da sociedade e onde a questão social era transformada em querelas reguladas jurídica ou administrativamente, despolitizada.” (2008, p.130)

Talvez isso explique porque na década de 1950 e início da década de 1960 um movimento que envolveu grupos importantes da sociedade brasileira, clamavam pelas reformas de base, na luta por uma sociedade mais democrática. A educação ganhou espaço no Plano de Metas dos anos de 1960, imbuída na lógica do capital humano, como estratégia para solução das desigualdades entre países desenvolvidos e subdesenvolvidos e entre os indivíduos (FRIGOTTO, 2010), ganhando destaque ainda nesse período, a criação da Lei e Diretrizes de Bases, do Programa de Alfabetização de Adultos e do Movimento de Educação de Base (MEB). (PEREIRA, 2008, p. 134)

A política educacional, com a sociedade sobre o domínio da ditadura militar, foi direcionada para desenvolver mão-de-obra qualificada necessária ao mercado de trabalho nascente. Considera-se que a reforma universitária de 1968 (Lei 5.540/68), subordinou-se aos interesses do grande capital, e, sobretudo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1971, que propunha reformas no Ensino Médio (Lei 5.692/71).

Ghiraldelli Junior ressalta que

Entre junho de 1964 e Janeiro de 1968 foram firmados doze acordos entre o Ministério da Educação e Cultura e a *Agency for International Development* (‘os acordos MEC-USAID’), o que comprometeu a política educacional do nosso país às determinações de grupo nada representativo da democracia americana e do *American of Way*. (2009, p.112)

A política social de educação combinada ao desenvolvimento econômico e determinada pelas agências internacionais, ainda que com avanço no campo

⁵ A ação estatal é basicamente indireta, operando sobretudo por meios de instrumentos de políticas econômicas, a saber: fiscais (impostos e gastos com empréstimo público), monetários (controle da moeda) e automáticos (imposto de renda progressivo). (PEREIRA, 2008, p.129)

legislativo, não significou uma ruptura com os padrões conservadores, tão pouco a efetiva democratização do ensino. Os acordos MEC-USAID aludiam a reformulação e modernização das universidades brasileiras, pautadas pelos ideais de alcançar uma formação “[...] do espírito cívico e da consciência social conforme os ideais do desenvolvimento pacífico de respeito aos direitos humanos e de justiça social”. (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2009, p.116).

Ghirdelli Jr. (2009, p.117) sustenta que brotaram diretrizes legislativas conservadoras, com objetivos, inclusive, de contenção das aspirações no ensino superior. A reforma universitária implantada pela ditadura militar através da Lei 5.5580/68 não concretizou a mudança social esperada por muitos estudantes, e nem resolveu o “problema dos excedentes⁶” mesmo que, aparentemente, argumenta, esse problema pareça ser solucionado num passe de mágica quando as universidades passam a adotar o vestibular unificado e classificatório.

Este autor ressalta que a nova lei apenas usurpou o direito de matrícula dos estudantes aprovados no vestibular, haja vista que apesar de aprovados a falta de vaga não garantia o ingresso. Desse modo, as reformas no ensino superior daquele período não passaram de estratégias políticas para abafar a crise estudantil que se aguçou naquele ano de 1968 e o problema do acesso ao ensino superior foi sanado pela ditadura militar com incentivo à privatização do ensino, que ao longo dos anos provocaram uma profunda alteração na vida universitária e na qualidade do ensino. (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2009)

Saviani reforça que este projeto de reforma universitária visou responder duas demandas contraditórias:

[...] de um lado, a demanda dos jovens estudantes ou postulantes a estudantes universitários e dos professores que reivindicavam a abolição da cátedra, a autonomia universitária e mais verbas e mais vagas para desenvolver pesquisas e ampliar o raio de ação da universidade; de outro lado, a demanda dos grupos ligados ao regime instalado com o golpe militar que buscavam vincular mais fortemente o ensino superior aos mecanismos de mercado e ao projeto político de modernização em consonância com os requerimentos do capitalismo internacional. (2010, p.9)

⁶ Jargão da época usado na mobilização estudantil.

Ao atender ambas as demandas, Saviani salienta que o Grupo de Trabalho da Reforma Universitária, proclamou

[...] a indissociabilidade entre ensino e pesquisa, abolindo a cátedra que foi substituída pelo departamento, elegendo a instituição universitária como forma preferencial de organização do ensino superior e consagrando a autonomia universitária cujas características e atribuições foram definidas e especificadas. De outro lado, procurou atender à segunda demanda instituindo o regime de créditos, a matrícula por disciplina, os cursos de curta duração, a organização fundacional e a racionalização da estrutura e funcionamento. (2010, p.19)

Desse modo, tal reforma no ensino superior introduziu, também, princípios tayloristas no trabalho na universidade, baseado na racionalidade, na eficiência e na produtividade, cujos impactos se fizeram a partir do que Ghiraldelli Júnior ressalta ter ocorrido:

[...] fragmentou o trabalho escolar, o isolamento dos pesquisadores, e ainda a dispersão dos alunos pelo sistema de créditos provocando a despolitização e a impossibilidade de organização estudantil a partir do núcleo básico que era a turma. (2009, p.119)

Ghiraldelli considera que em todos os sentidos a ditadura militar fracassou em seu projeto educacional (2009, p.126) e é nesse percurso, que Frigotto assegura que a Teoria do Capital Humano e seus postulados influenciam sobremaneira o que considera os *(des) caminhos* da concepção, políticas e práticas educativas no Brasil, em especial destaca a fase mais dura do golpe militar de 1964, entre os anos de 1968 e 1975 (2010, p.46).

A crítica a esta teoria foi desenvolvida e defendida por vários intelectuais, imbuídos no movimento de redemocratização da sociedade brasileira, articulados aos interesses da classe trabalhadora, como assegura Frigotto (2010). Por considerar esse elemento importante na relação com o objeto de estudo, adentraremos nesse debate na parte seguinte desta Dissertação, uma vez que identificamos, com base em analistas deste processo, o rejuvenescimento dessa teoria na educação contemporânea ligada aos postulados da reestruturação produtiva capitalista mais recente.

Portanto, nesse período, não só as políticas educacionais sofreram impactos do grande capital, mas em diferentes governos, assevera Pereira (2008, p.144), cuja harmonização entre capital e trabalho fizeram das políticas sociais respostas

estratégicas aos descontentamentos da sociedade, não como resposta consciente as necessidades sociais, mas como uma via de reaproximação do Estado com a sociedade. Paradoxalmente serviram como estímulo para a ordem e o progresso do país, na garantia de altas taxas de crescimento econômico, para a preservação do *status quo* das elites dirigentes .

Os anos de 1980, na sua primeira metade, uma forte desarticulação do esforço de desenvolvimento social, acompanhada por uma diminuição dos gastos sociais e redução gradual da importância da política social no planejamento e gestão estatal é a marca do período, ainda que avanços são notados oriundos da crescente mobilização da sociedade, dentre eles a restituição dos direitos civis e políticos, cassados na ditadura e as eleições diretas para a presidência da República, (PEREIRA, 2008).

As mobilizações marcaram o período de transição para a democracia liberal, em que as políticas sociais tornaram-se centrais na agenda de reformas institucionais com a promulgação da Constituição Federal de 1988 que reformulou o sistema de proteção social adotando novos conceitos como seguridade social, direitos sociais, universalidade, equidade, descentralização político-administrativa, controle social. (PEREIRA, 2008, p.152)

No campo da educação, a Constituição Federal de 1988 também apontou avanços e além de reafirmar o princípio da universalização do ensino fundamental,

[...] previu a destinação de recursos públicos para esse nível de ensino e para a erradicação do analfabetismo; ampliou de 13% para 18%, no mínimo, o percentual das Receitas da União a serem aplicadas na educação; manteve a gratuidade do ensino público em todos os níveis; transformou a creche em um serviço educacional de particular importância na preparação de crianças de até 6 anos de idade para o ingresso no sistema escolar (DRAIBE, 1993, apud PEREIRA, 2008, p.155)

No entanto, Pereira (2008) ressalta que, apesar dos avanços legais no campo das políticas sociais, os progressos constitucionais não frutificaram imediatamente na prática sendo alvos do que ficou conhecido como contrarreforma conservadora iniciada em 1987, no governo de José Sarney e reforçada a partir de

1990, nos governos de Fernando Collor de Melo (1990-1992) e de Fernando Henrique Cardoso (1995-2000).

Nesse contexto, as políticas sociais são fortemente projetadas com base nos valores de mercado e coloca em questão a configuração de padrões universais e redistributivos de proteção social, de acordo com Behring e Boschetti, que ressaltam o tencionamento num cenário, fortemente marcado:

[...] pelas estratégias de extração de superlucros, em que se incluem as tendências de contração dos encargos sociais e previdenciários; pela supercapitalização, com privatização explícita ou induzida de setores de utilidade pública, em que se incluem saúde, educação e previdência; e pelo desprezo burguês para com o pacto social dos anos de crescimento, configurado um ambiente ideológico individualista, consumista e hedonista ao extremo. Tudo isso num contexto em que as forças de resistência se encontram fragmentadas, particularmente o movimento dos trabalhadores, em função do desemprego, da precarização e flexibilização das relações de trabalho e dos direitos. (2007, p.198)

Postulada sob a lógica do comércio, Del Pino (2011) assevera que as políticas sociais neoliberais incorporam os conceitos desenvolvidos no mundo empresarial, a exemplo da eficiência, eficácia, produtividade, rendimento, recriando uma ordem política baseada na hegemonia de critérios econômicos, numa perspectiva que subordina o social ao econômico (2011, pp. 73-74). Para tanto, o ideário neoliberal cumpre um papel fundamental de readequar o Estado e as políticas sociais às necessidades de valorização do capital, e a política educacional nesse âmbito é impactada diante das novas exigências, como se pode ver nos dois tópicos que seguem.

1.2. A reforma educacional brasileira: tendências e propostas em curso

A conjuntura brasileira, na segunda metade da década de 1990 é acentuada por traços de reformas de toda natureza que redesenha os espaços sociais (esferas pública e privada), bem como o papel do Estado, disseminado pelo novo paradigma político-ideológico, o neoliberalismo. Tal processo pode ser verificado nas reformas

de todos os níveis de ensino em sua natureza público e privada, bem como na reorganização da educação superior brasileira, articulada à ideia de democratização do ingresso nesse nível de ensino.

Embora o debate polêmico em torno de uma nova relação entre inovação tecnológica, educação e qualificação estejam postas nos países de capitalismo central desde a década de 1970, no Brasil isso só estará presente no final dos anos de 1980, conforme Fogaça (2001).

Fazia-se sentir os impactos crescentes do avanço tecnológico e científico nos novos padrões de concorrência, decorrente da globalização dos mercados, exigindo transformações nos processos de produção e organização do trabalho, com destaque para novos perfis ocupacionais, em novas condições de formação escolar em todo nível da hierarquia ocupacional. Assim, os sistemas educacionais deveriam ser reformados, especialmente os dos países industrializados ou em processo de industrialização, comprometendo-se em preparar melhor seus recursos humanos para essa nova etapa da produção capitalista (FOGAÇA, 2001, p. 55)

A interferência de agências multilaterais, como Banco Mundial, FMI, CEPAL, como agências financiadoras, é, do mesmo modo, determinante na definição de diretrizes que servem de base para a constituição das políticas educacionais, cujas práticas sugeridas passam a ser assimiladas.

Diante de propostas concretas do Banco Mundial para os diversos níveis de ensino que propõem a revisão do papel do Estado na educação, deixando de ser o principal executor e passando a constituir uma instância coordenadora e controladora, o Ministério da Educação tem apresentado propostas nem sempre convergentes, nas quais alguns princípios do Banco Mundial, entretanto, têm encontrado acolhida nas propostas educacionais. Entre estes, o princípio de que mecanismos de mercado são indispensáveis para a melhoria da escola pública. Para conseguir atingir estes mecanismos concorrenciais, preconiza-se a descentralização administrativa, pedagógica e financeira das unidades escolares, entendendo-se por descentralização uma forma de atingir público específico e uma forma de redução de responsabilidades e de gastos. (BRITO, 2001, p.137)

Os traços acentuados na conjuntura brasileira nesse período, especialmente na primeira metade da década de 1990, revelam, assim, a adoção no país do novo paradigma de organização das corporações mundiais, a desnacionalização da

economia, a desindustrialização, a transformação da estrutura de mercado de trabalho, a terceirização, a flexibilização das leis trabalhistas, as reformas do Estado e a restrição do público conjugada com a ampliação do privado. Junto ao processo de mundialização da economia emerge um novo estilo de empresa, de gestão, produzida no âmbito da terceira revolução tecnológica, que impõe, conforme mencionado, mudanças na organização do processo de trabalho, bem como interfere na forma de sociabilidade, nas relações sociais. (SILVA JUNIOR, 2011)

Não longe desses processos promovido pelo capital financeiro, surgem as políticas emergidas com base nessa racionalidade, que move, então, para o campo da educação novas finalidades, impondo contradições no processo da formação humana, bem como na universalização do direito à educação. Nesse novo cenário, a educação assume, paradoxalmente, centralidade nos discursos de gestores políticos e empresariais e de educadores, mas desvelada no comprometimento com uma nova ética educacional, assentada sobremaneira na mercantilização, correspondendo a isso um “novo” modelo para o ensino superior.

Autores que elaboram a crítica a esse processo destacam que esse novo reordenamento hegemônico se concentrava em torno de um denominador comum: o ataque ao Estado regulador e a defesa do retorno ao Estado liberal idealizado pelos clássicos. Essa reordenação implicou na elevação do *status* de valor universal de políticas como o equilíbrio fiscal, no campo econômico, a desregulamentação dos mercados, a abertura das economias nacionais e privatização dos serviços públicos e no campo político a crítica à democracia de massas. Neste contexto, as ideias pedagógicas sofreram inflexão, imbuídas do discurso de fracasso escolar, incapacidade do Estado de gerir o bem comum, a intercessão da iniciativa privada regidas pelas leis de mercado. (FIORI, 1998 *apud* SAVIANI, 2011; MANCEBO, 2008)

Em consonância com esta análise, entende-se que sintonizado com o receituário mais geral do neoliberalismo os sistemas educacionais vão sendo a ele submetidos, sem, no entanto, levar à diminuição da centralidade do Estado na manutenção da educação. Isso não o retira da cena política e econômica, uma vez que cumpre ainda funções concernentes aos interesses de mercado. (MANCEBO, 2008)

O discurso neoliberal em defesa do Estado-mínimo e a consequente estagnação ou redução da prestação de serviços públicos não deve levar à confusão de se supor que o Estado esteja se retirando da cena econômica e política. Pelo contrário, ele permanece com forte participação em um sentido social amplo. No campo educacional, por exemplo, o chamado Estado-avaliador priva-se do financiamento da educação, ou pelo menos, reduz drasticamente sua participação na oferta desse serviço, provoca, em decorrência, a deterioração da infraestrutura e dos salários do pessoal docente e não docente; todavia, incrementa e sofisticada suas funções de fiscalização, descendo a detalhes mínimos para a determinação dos graus de eficácia, de eficiência e de produtividade das instituições educativas e de seus diversos atores. Os Estados não só não descartaram como refinaram seu papel controlador, disciplinador e regulador dos sistemas sociais, com o uso de novos sistemas de coordenação, avaliação e controle que estimulam a administração gerencial e a competição de tipo empresarial e submetem os subsistemas de ensino aos mecanismos e interesses do mercado. (MANCEBO, 2008, p.58)

Como já apreendido, a educação como direito social de caráter universal é fundamental no desenvolvimento do ser humano, reconhecido no marco da Constituição Federal de 1988 como essencial à formação humana, à liberdade e autonomia dos sujeitos para o pleno exercício da cidadania. Passa, contudo, a movimentar-se, baseado no espírito comercial, como uma mercadoria; passa a ser uma aquisição individual, uma mercadoria que se obtém no mercado, segundo o interesse e a capacidade de cada um.

Tomando tais elementos por referência Silva Junior (2011) assinala que as iniciativas governamentais na esfera educacional, a partir da metade dos anos de 1990 desencadearam uma ampla reforma notória na história da educação brasileira. Frigotto (2010) nos faz lembrar que essa necessidade de promover reformas na educação está inscrita no contexto mais amplo do processo de reestruturação econômica do país, que significou o ajustamento das economias periféricas, sob o monitoramento e auxílio de instituições internacionais, conforme já assinalado.

Nesta mesma direção Silva Junior e Sguissardi (2005) salientam que as reformas da educação superior no Brasil condizem às mudanças no ordenamento jurídico-educacional que dão seguimento as modificações dos projetos políticos para o país, entrelaçados a interesses nacionais e internacionais. De todo modo, a profusão de medidas jurídico-administrativas que advém desse processo assumiram,

de modo paradoxal, no plano discursivo dos reformadores e mesmo dos arautos midiáticos, um direcionamento que afirmava a construção e fortalecimento da cidadania. Assim é que se apresentou de modo mais contundente ao debate público a associação entre educação e termos como cidadania, inclusão social, democratização, erradicação da pobreza, entre outros.

Nessa direção, o projeto neoliberal toma em seus objetivos o propósito de reformular a universidade, conferindo novos entornos de racionalidade coerente às suas expectativas. Sguissard (2003) salienta que a lenta maturação das idéias que irão desembocar no modelo de universidade, por ele identificada como neoprofissional, heterônoma e competitiva, aos poucos se configura

[...] a partir do ajuste neoliberal da economia e da reforma do Estado dos anos 1990, e que adquire melhores contornos conceituais e de organização a partir do Plano Diretor da Reforma do Estado (1995), da LDB (Lei 9.394/96), da Lei das Fundações (Lei 8.958/94), da Legislação (diversas medidas provisórias, Leis, Decretos) sobre os Fundos Setoriais e do conjunto de Decretos, Portarias, PEC's, Projetos de Lei (da Autonomia, da Inovação Tecnológica, entre outras), etc. que visaram configurar as novas relações entre Estado, Sociedade (empresas) e Universidade. Enfim, o novo modelo de universidade no Brasil. (2003, p. 2)

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº. 9.394/1996, é o marco jurídico-político a partir do qual os sistemas de ensino no Brasil serão reformados, com significativa alterações no ensino superior.

As reformas no âmbito educacional vão seguir justificativas em torno de argumentos que defendem a necessária busca pela democratização e melhorias na qualidade de ensino no intuito de responder as exigências do mundo globalizado. Após a promulgação da LDB a defesa da expansão da educação superior apresentou-se definitivamente como possibilidade de garantir o acesso a esse nível de ensino, historicamente demarcado pelo privilegio da classe burguesa.

A carta constitucional de 1988 já apresentava a tríplice dimensão do desenvolvimento da pessoa humana, do preparo para o exercício da cidadania e da qualificação para o trabalho, sendo, portanto, a “educação um direito de todos” (art. 205). Em relação ao acesso à educação superior prevê que o ensino deva ser

ministrado com base nos princípios da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola (art.206); estabelece ainda que as universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (art. 207); e frisa, ainda, o dever do Estado com a educação a ser 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 (art. 208). (BRASIL, 1988)

É assim que a nova LDB, aprovada em dezembro de 1996 após oito anos de tramitação parlamentar, em consonância com a carta maior, irá orientar a educação nacional nos anos seguintes, lançando as ideias de democratização da educação superior, com prevalência de critérios de ingresso à universidade.

A LDB trata ainda da organização da educação nacional definindo os respectivos sistemas de ensinos, bem como a composição de níveis escolares: educação básica e educação superior. O capítulo IV trata da educação superior, definindo suas finalidades, organização, requisitos, funcionamento, etc, mas considera-se que a reorganização da educação superior foi consagrada no Decreto no. 2.306, de 19 de agosto de 1997 que regulamentou o sistema federal de ensino em consonância com a nova Lei.

Estudos de Neto e Castro (2011) ao tratar da expansão do ensino superior a partir da LDB realizam de modo que interessa a este estudo uma precisão em torno de dois termos centrais nesse processo, que podemos identificar como categorias: diversificação institucional e expansão. Co-relacionados, contudo, permitem apreendê-los em suas distinções e configurações.

Sobre a diversificação como tendência presente e que se desenvolve por vários mecanismos tanto para o setor público quanto para o setor privado, os autores supra-citados explicam o distanciamento do que temos na atualidade com a concepção de universidade na sua gênese como espaço para divulgação do saber e da ciência. Ou seja, universidade como instituição para produzir conhecimento científico e para o desenvolvimento cultural em geral, com ensino, pesquisa e extensão, caracterizadas como instituições homogêneas. As mudanças que ocorreram nos últimos 20 anos caracterizam formatos diversos, com perfis próprios,

hierarquizados e, portanto, conforme argumentos favoráveis e recomendações de agências internacionais como UNESCO e Banco Mundial, mais adequados aos desafios contemporâneos.

Fazendo referência a um documento da UNESCO de 1999, os autores destacam como de modo contundente a organização constata a forte demanda pelo ensino superior no mundo, cujo prognóstico é de 97 milhões de matrículas em 2015 e 100 milhões em 2025, números que, alega a própria organização, não será capaz de ter cobertura dos sistemas de ensino superior, uma vez que esta demanda historicamente está descoberta, sobretudo nos países em desenvolvimento, o que os compromete na competição no mercado global. (NETO & CASTRO, 2011, pp. 16-17)

É assim sobre este aumento de demanda que se explica a abertura para a diversificação institucional onde instituições de formatos diferentes ocupam espaços tradicionalmente conferidos às universidades, em que a manifestação e a presença do setor privado tem sido determinante, considerados inclusive como novos protagonistas, ainda que esta diversificação também tenha ocorrido no setor público.

O Banco Mundial, de sua parte, também formula aos países em desenvolvimento orientações para o ensino superior, que, em síntese, indicam a necessidade de fomento à diferenciação das instituições, incluindo as instituições do mercado; incentivo às instituições públicas para diversificação das fontes de financiamento, incluindo participação dos estudantes nos gastos e relação entre financiamento e resultados; redefinição a função do governo no ensino superior e, por fim, a adoção de políticas que priorizem objetivos e qualidade e equidade. (NETO & CASTRO, 2011, p. 19)

Em torno da diferenciação institucional o Banco Mundial propõem uma categorização que inclui diferentes sistemas, pelos menos quatro genericamente desenhados: a) um formato não diferenciado estatal consistindo em universidade; b) apenas instituições estatais, mas diferenciado incluindo universidades e também outros formatos; c) sistema com instituições estatais e privadas diferenciadas. Ou seja, a heterogeneidade do sistema de ensino superior, nestes termos, contempla formatos estatais e privados diferenciados, cujas vantagens apresentadas pelo Banco Mundial, residem no baixo custo dos programas com cursos de menor tempo,

com menores taxas de evasão e gasto anual por estudante mais baixo, respondendo favoravelmente à demanda de estudantes e do próprio mercado de trabalho, para os quais as instituições privadas têm agilidade e flexibilidade em responder, e, por fim, desonerando o Estado. (NETO & CASTRO, 2011, pp. 19-20)

Saviani (2010) frisa que a política adotada nos oito anos do governo FHC, evidenciou na proposta formulada pelo MEC para o Plano Nacional de Educação apresentada em 1997, o déficit do ensino superior brasileiro comparativamente aos demais países.

Isso porque, enquanto na Argentina 36% da população na faixa etária de 19 a 24 anos têm acesso ao ensino superior, no Brasil esse índice não chegava a 12%. Para viabilizar esse objetivo previa-se a ampliação da oferta de ensino público em igual proporção, ou seja, um aumento de 200% tanto das vagas privadas como das vagas públicas nos dez anos seguintes. No entanto, não se previu nenhum investimento público adicional. (SAVIANI, 2010, p.14)

Assim, após a aprovação da LDB, decretos e portarias que a regulamenta, o sistema ampliou a heterogeneidade do sistema, favorecendo ainda mais a diversificação e diferenciação da educação superior. Em acordo com o artigo 45 “A educação superior será ministrada em instituições de ensino superior, públicas ou privadas, com variados graus de abrangência ou especialização”. Para Oliveira *et al* (2006) a naturalização da diversificação das instituições e a ampliação das instituições privadas foram os caminhos apresentados para solucionar um dos graves problemas da educação superior brasileira: o baixo percentual da população de jovens com idade entre 18 e 24 anos que está matriculada na educação superior e a necessidade de, no mínimo, triplicá-lo em uma década. Assim, chega-se aos anos 2000 com uma massificação do ensino superior, mas com forte direção mercadorizante via oferta preponderante do ensino superior pago.

Mas considera-se que é no Plano Nacional de Educação de 2001 (PNE- Lei nº 10.172/2001) que se estabelecem as metas para aumentar até 2010 a proporção de jovens de 18 a 24 anos matriculados em curso superior, com destaque para o investimento de políticas de inclusão voltadas às camadas populares, prevendo, ao mesmo tempo, o aumento da demanda por assistência estudantil no ensino superior.

Entretanto, como resultado conjugado de fatores demográficos, aumento das exigências do mercado de trabalho, além das políticas

de melhoria do ensino médio, prevê-se uma explosão na demanda por educação superior. A matrícula no ensino médio deverá crescer nas redes estaduais, sendo provável que o crescimento seja oriundo de estudantes das camadas mais pobres da população. Isto é, haverá uma demanda crescente de estudantes de baixa renda por educação superior. Em 1998, 55% dos estudantes deste nível freqüentavam cursos noturnos; na rede estadual, esta porcentagem sobe para 62%. (PNAES, 2007, p.1).

Pode se afirmar que com a publicação da nova LDB, a educação superior brasileira foi reestruturada pautada no fenômeno de sua expansão de forma acelerada, com surgimento de novas instituições e aumento da oferta de vagas principalmente no setor privado. Embora implementada de forma sistemática e incisiva no governo Cardoso permanece ambígua porque conceitua, mas não assegura o próprio cumprimento.

No entanto, a reforma universitária no século XXI, que teve início no Governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), aparece sinalizando conquistas para estudantes provenientes de escolas públicas, de origem étnico-raciais (negros e índios) e para os jovens oriundos das camadas populares, promovendo a expansão das vagas nas universidades federais e, de modo mais incisivo, alcançando aqueles segmentos historicamente excluídos.

A nova roupagem sobreposta no modelo de universidade no Brasil contemporâneo ainda que apresente alguns avanços e significativas alterações no âmbito da educação superior, tais como mudanças na organização acadêmica, nos sistemas de avaliação, nos processos de avaliação, nas diretrizes curriculares, entre outros, ainda permanece o mecanismo de ingresso pautado na seleção de estudantes, isto é o paradigma de seletividade no acesso ao ensino superior continua vigente, contrapondo a lógica da universalização, permanecendo critérios marcados pelo mérito individual. Abordaremos a questão do acesso e formas de acesso, ainda marcada pela seletividade, classificação, e exames, na última parte da Dissertação.

Não se pode negar alguns progressos no âmbito educacional após a LDB, ainda que plena de contradições e insuficiente para atender as necessidades de melhorias do sistema educacional, no sentido de garantia de acesso amplo e melhoria da qualidade do ensino brasileiro. No entanto, as nossas reflexões

evidenciam que contraditoriamente está presente nas reformas uma lógica de sustentação que atende a necessidade de desenvolvimento econômico do sistema do capital, que, por sua natureza contraditória, senão confronta as relações sociais dominantes se opõe ao pleno desenvolvimento e emancipação humana.

1.3. A expansão e seus mecanismos jurídico-formais na reforma do Ensino Superior

Como fora mencionado anteriormente, os anos de 1990 estão marcados pela grande expansão da educação superior, especialmente no setor privado e as iniciativas oficiais na esfera educacional, a partir da segunda metade desta década, no governo de Fernando Henrique Cardoso- FHC (1995-2002), desencadeou uma ampla reforma notória na história da educação brasileira.

Vale ressaltar novamente que a reforma na educação está inscrita no contexto mais amplo do processo de reestruturação econômica do país, que significou o ajustamento das economias periféricas, sob o monitoramento e auxílio de instituições internacionais, como já assinalado nos tópicos anteriores. Apesar de a educação cumprir uma dupla funcionalidade, as estatísticas reforçam que as políticas educacionais no âmbito do neoliberalismo elevam a educação num patamar essencial ao *ethos* capitalista (FRIGOTTO, 2010).

As estratégias no âmbito na educação superior no governo FHC, projetou políticas educacionais para promover a ampliação do acesso a esse nível de ensino, via principalmente a expansão do setor privado que representa a maior parte das instituições superiores.

Oliveira, Catani, Hey e Azevedo (2008) ressaltam que:

Nos anos de 1990 foram significativas as alterações no âmbito da educação superior. Dentre outras, as mudanças na organização acadêmica, nos processos de avaliação, nas diretrizes curriculares dos cursos de graduação, principalmente a partir de 1995, tiveram o objetivo de promover a diversificação, a diferenciação e a rápida aceleração da oferta de educação superior – o que veio a ocorrer, em especial, através do crescimento significativo do setor privado. A introdução do termo “processo seletivo” para o ingresso no ensino superior, na LDB, em lugar do tradicional termo “vestibular”, aparece

como parte da estratégia de ampliar os mecanismos de acesso a esse nível de ensino. (2008, p. 73)

Essas mudanças no cenário brasileiro que se concretizaram no governo FHC colocam em movimento a ordem do capital, fundamentada em alianças políticas e inovações administrativas que reorganizam o campo educacional em todos os níveis de ensino, de natureza pública e privada.

Frigotto (2011) para diferenciar o governo Lula do governo FHC, explica que há continuidade naquilo que é essencial da política macroeconômica, mas a conjuntura dos anos 2000, já tratando do período Lula da Silva, apresenta vários aspectos que denotam as diferenças, a saber:

[...] retomada, ainda que de forma problemática, da agenda do desenvolvimento; alteração substantiva na política externa e da postura perante as privatizações; recuperação, mesmo que relativa, do Estado na sua face social; diminuição do desemprego aberto, mesmo que tanto os dados quanto o conceito de emprego possam ser questionados; aumento real do salário mínimo (ainda que permaneça mínimo); relação distinta com os movimentos sociais, não mais demonizados nem tomados como caso de polícia; e ampliação intensa de políticas e programas direcionados à grande massa não organizada que vivia abaixo da linha da pobreza ou num nível elementar de sobrevivência e consumo. (FRIGOTTO, 2011, p. 240)

Entretanto, o autor analisa que o governo Lula também não disputou um projeto educacional antagônico, no conteúdo, no método e na forma, de maneira que prosseguiu durante seu governo (2003-2010) a agenda de reformas, com continuidade no governo Dilma (2011-2014), com ênfase às novas tendências e instrumentalidade da educação superior, em que o papel do conhecimento é elencado como motor do desenvolvimento nacional.

Destarte, a nova organicidade, a reforma da educação superior nos anos 2000 entra numa outra fase em que o governo Lula define novos parâmetros, estruturas curriculares e expansão acelerada do acesso a esse nível, consolidado no documento lançado pelo Banco Mundial em 2003, denominado: “Construir a sociedade de conhecimento: novos desafios para a educação terciária”, que dá ênfase às novas tendências no uso das tecnologias de informação e comunicação (TIC), e a necessidades de estabelecer uma visão integrada, onde a educação terciária tem papel crucial na criação do capital humano e social. (CISHAGHI, 2011)

Cishaghi, ressalta que

As receitas prescritas pelo Banco Mundial foram adotadas pelo Brasil com adaptações de acordo com a realidade e com os conflitos e correlações de forças locais entre o projeto neoliberal hegemônico e o projeto dos sujeitos políticos organizados em defesa da universidade pública. (2011, p.247)

Para Lima (2009; 2011) são especialmente dois mecanismos básicos do processo de expansão do acesso e da nova racionalidade: a “explosão” do setor privado e a privatização interna das instituições de ensino superior (IES) públicas, fenômeno denominado pela autora de empresariamento da educação superior.

Segundo a autora, embora houvesse em relação ao governo Lula uma grande expectativa numa possível alteração no processo de privatização interna das IES públicas e de estímulo à criação de IES privadas, isso não se confirmou. Numa direção contrária, assinala que a reformulação da educação superior em curso desde a última década do século passado até o ano de 2004 objetiva:

a) **alívio da pobreza**, que se amplia e se aprofunda nos países da periferia, constituindo a política educacional como uma política internacional de segurança do capital; b) **a difusão de um novo projeto de sociabilidade burguesa**; e c) **a constituição de uma promissora área de investimento do capital para o capital internacional** em busca de novos mercados e novos campos de exploração lucrativa. (2009, p.125) (grifos nossos)

Por isso mesmo, a autora alude que democratização do acesso a educação encontra na ação política do governo Lula o “[...] estabelecimento de parcerias publico-privadas para o financiamento e execução da política educacional brasileira” e ainda, a abertura do setor educacional, principalmente da educação superior para a participação das empresas e grupos estrangeiros:, desaguando, inclusive, no forte estímulo à utilização da educação superior a distância”. (LIMA, 2009, p.152)

Enfim, a universidade não se limita, portanto, apenas aos interesses das frações brasileiras da burguesia de serviços educacionais, mas o financiamento da educação brasileira passa a contar com a participação do capital estrangeiro, o que foi pauta de um dos debates no seminário realizado pelo MEC, em 2003, “Universidade: por que e como reformar”, que contou com a participação de intelectuais da área educacional, representante de universidades públicas e privadas.

Mais uma vez que as políticas de expansão para o ensino superior seguiram uma tendência global.

A defesa da educação como estratégia de coesão social ganha força neste contexto, após a Conferência Mundial de Educação + 5, organizada pela UNESCO em junho de 2003, em Paris, que elencou a educação superior como resposta para a inclusão social. Assim, o discurso oficial da expansão universitária é atrelada ao *slogan* “Educação para todos”, em que o governo federal consubstancia a noção de inclusão de todos ao propor metas para elevar o nível de escolaridade da população, reduzir as desigualdades sociais e regionais e democratizar a gestão da educação pública.

Destarte, as políticas educacionais do ensino superior brasileiro aludem a democratização desse sistema, ao gerir políticas que possibilitem o acesso de camadas populares em um sistema historicamente elitista e restrito. O surgimento de novas e diferentes possibilidades da inserção dos estudantes no ensino superior, mediante políticas educacionais promoveu a intensificação nas formas de ingresso nesse nível.

Em nome da garantia do acesso o governo Lula lança vários programas alicerçados no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), a fim de duplicar as vagas nas universidades federais, ampliar e abrir cursos noturnos e combater a evasão. Entre eles destacam-se, o Programa Universidade para Todos (PROUNI) e o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Saviani (2010) frisa que ao longo do governo Lula, se por um lado se retomou certo nível de investimento nas universidades federais promovendo a expansão de vagas, com a criação de novas instituições e a abertura de novos *campi*, no âmbito do Programa REUNI, por outro lado, deu-se continuidade ao estímulo à iniciativa privada que acelerou o processo de expansão de vagas e de instituições recebendo alento adicional com o PROUNI, um programa destinado à disponibilizar vagas em instituições superiores privadas, o que veio de certo modo encobrir o problema de vagas ociosas enfrentado por várias dessas instituições.

O Programa Reuni (Decreto nº 6.096/2007) pode ser considerado, portanto, num dos principais mecanismos instituídos para promover a expansão de vagas, a

criação de novas instituições e a abertura de novos *campis*, vinculados principalmente ao Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais. Consideram-se esses programas os maiores indutores da reestruturação do setor público federal e privado, com alocação de recursos para a abertura de novos cursos de graduação nas instituições.

Em 1996 havia apenas 911 instituições de nível superior, sendo 211 públicas (23%) e 711 privadas (77%), sendo que em 2005 o número de instituição se elevou para 2.165 que corresponde a 231 públicas (10,7%) e 1.934 privadas (89,3%). Já em 2012, cinco anos pós-Reuni, chegam-se ao total de 2.416 instituições, 304 públicas (12,6%) e 2.112 particulares (87,4 %), sendo que desse montante foram criadas 10 universidades no governo Lula, correspondendo a 17,2%. (SAVIANI, 2010; ALBA, 2010, INEP, 2013).

A flexibilização que marca a diversidade institucional, confere neste quadro formatos em que o modelo universidade - ampla, forte e verticalmente integrada - perde espaço para modelos que se distinguem pela finalidade, sistema administrativo e natureza. Faculdades, escolas, institutos e centros universitários são alguns dentre a variedade permitida no processo de flexibilização que foi plenamente justificado pelos organismos internacionais por se tratarem de modelos menos onerosos e de manutenção fácil, ainda que o próprio Banco Mundial já em 2000 assinalava que da expansão intensa dos anos de 1990 derivou um crescimento rápido e caótico em que o setor público teria problemas de financiamento e o setor privado de qualidade, sobretudo em razão da abertura de cursos de curto prazo vinculados aos interesses do mercado. É o que Neto e Castro identificaram como “[...] `indústria` do conhecimento, operando em um mercado global altamente competitivo e cada vez mais desregulamentado” (2011, p. 17).

Ferreira (2012) salienta, contudo, que no governo Dilma inicia-se um novo ciclo de expansão

[...] mediante a formatação de câmpus temáticos e multicâmpus, da defesa de parâmetros internacionais de comparação de qualidade, do financiamento baseado na eficiência e da presença das grandes universidades. Tais fatores implicam nova configuração, organização e gestão dessas instituições. (2012, p.466)

Dessa forma, a expansão da educação superior na ótica do atual governo tem por objetivo: expandir e interiorizar os institutos e universidades federais, principalmente nos municípios populosos com baixa receita *per capita*; promover a formação de profissionais para o desenvolvimento regional, bem como estimular a permanência desses profissionais no interior do país; potencializar a função e o engajamento dos institutos e universidades como expressão das políticas do governo na superação da miséria e na redução das iniquidades sociais (BRASIL, 2011 *apud* FERREIRA, 2012)

No que diz respeito ao fenômeno da expansão expresso por meio da matrícula nesse nível de ensino, os dados do Censo da Educação Superior divulgado pelo Ministério da Educação (MEC) revelam que as matrículas nas instituições públicas cresceram 7% em 2012 com relação a 2011. No entanto é na rede particular que se concentra o maior número de matriculados, 73%, enquanto no ensino superior público corresponde a 27% (INEP, 2013). Nessa conformação, o público perde para o privado sobressaindo no ensino superior o que se considera uma nova arquitetura dada a intensidade do movimento de expansão.

Assim, as estratégias para a democratização da educação superior, se não vistas em sua maior amplitude podem obscurecer uma dada racionalidade que as sustentam. Desse modo, do ponto de vista da ordem capitalista, a transformação da educação em um modelo mais flexível e diversificado, quanto à sua organização e funcionamento, tende a representar as investidas dos “homens de negócios”, nos termos de Frigotto (2010) como parte do plano para a reprodução ampliada do capital, cujas recomendações e receitas em termos de programas e projetos com a face de um capitalismo humanizado, para responder a um mercado de trabalho mais exigente, seletivo e qualificado. De outro modo, as políticas de acesso, não se pode deixar de considerar, do ponto de vista dos interesses do trabalho, pode abrir canais de garantia de direito ao ensino superior aos segmentos historicamente excluídos e como mecanismo de questionamento da elitização desse nível de ensino.

Compreende-se que a expansão do acesso à educação, de modo geral, e particularmente no ensino superior, compõe uma exigência do próprio capital, seja de qualificação da força de trabalho para o atendimento das alterações produtivas, seja para difusão da concepção de mundo burguês, sustentada na perspectiva do

capital humano, como se verificará. Nestes termos, não se pode deixar de apreender como a democratização da educação pela via da garantia do acesso está, como já vimos, entrelaçada às mudanças do mundo do trabalho a fim de responder as novas exigências impostas no mundo produtivo, mas igualmente à construção vida social. A Teoria do Capital Humano está, portanto, elencada aqui com uma abordagem necessária por considerá-la, em suas novas feições, alicerce nesse processo em curso.

2. A EDUCAÇÃO SOB “NOVA” PERSPECTIVA?: TRABALHO, EDUCAÇÃO E TEORIA DO CAPITAL HUMANO

Articular o debate sobre as relações entre trabalho e educação é uma tarefa complexa que não pode ser desconsiderada. Na tentativa de compreender as imbricações entre essas categorias, no intuito de problematizar a discussão o objetivo nesse capítulo é ressaltar como as mudanças no mundo produtivo influenciam a educação na formação de sujeitos a fim de responder às novas necessidades do mundo do trabalho. Interessa, por isso discutir como a concepção de capital humano tem inspirado a formulação de políticas educacionais, haja vista que a tal teoria aparece como aposta certa para enfrentar as desigualdades, incluindo aí tanto as desigualdades entre os países desenvolvidos e os “subdesenvolvidos” e entre os indivíduos.

Nessa perspectiva, a educação ao ser elencada como uma das estratégias para o desenvolvimento nacional é articulada ao movimento em que os economistas indicam a educação (formal) como um dos fatores mais importantes para a determinação da renda e da ocupação profissional, associando à educação a ideia de mobilidade social, isto é, quanto maior o grau de escolaridade, melhor será o rendimento e o status ocupacional/profissional. Trata-se aqui da Teoria do Capital Humano como uma referência que, embora não sendo necessariamente nova, ganha ares de rejuvenescimento nos tempos recentes.

Diante das transformações do mundo do trabalho e das exigências de aquisições de conhecimento, novos conceitos são lançados, e apontam a necessidade de um novo trabalhador para se ajustar às novas tendências. Frigotto (2010) identifica alguns elementos que estão presentes nesse processo: a globalização, a flexibilidade, a competitividade, incidindo na formação e aparecimento de expressões e noções conceituais como qualidade total, pedagogia da qualidade, formação polivalente que, em última análise traduziriam como formas “novas” correspondentes à uma nova sociabilidade em curso, muitas vezes mostrada como diferente da sociabilidade capitalista, ao passo que esta tanto para

estabelecer um novo padrão de acumulação quanto para definir as formas concretas de integração dentro da nova reorganização da economia mundial.

Assim, as transformações que vêm ocorrendo no mundo do trabalho têm afetado a esfera educativa, especialmente o processo educativo da classe trabalhadora no sentido da sua qualificação, cujo eixo norteador tem como referência categorias da Teoria do Capital Humano, tais como empregabilidade, competência, polivalência. Desse modo, a educação passa a ser concebida como uma forma de garantir a inserção no mercado de trabalho ou mesmo possibilitar a ascensão profissional, associando-se, desse modo, ao ideário neoliberal que apregoa a busca e a realização individual no mercado.

Mas Gentili (1998) buscando dar maior precisão a esse processo afirma que o discurso educacional do neoliberalismo ocorre a partir de uma reformulação dos enfoques economicistas da Teoria do Capital Humano, haja vista que os conhecimentos que aumentam a capacidade de trabalho compõem um capital que, como fator de produção, garante o crescimento econômico de modo geral e, de modo particular, colabora para aumentar os ingressos individuais de quem o possui.

Portanto, a educação rejuvenescida nesta teoria na atualidade, apresenta uma visão mecanicista, em que o trabalho e a educação ficam reduzidos a uma relação de custo/benefício, direcionado à educação como elemento fundamental para o desenvolvimento econômico, em que a apropriação do conhecimento é utilizada para aumentar a capacidade de trabalho para o capital, sofrendo as políticas educacionais fortes rebatimentos dessa diretiva.

Assim compreendido, este capítulo preocupa-se em discutir a relação Trabalho e Educação ao mesmo tempo em que procura dialeticamente apresentar a Teoria do Capital Humano como componente presente, ainda que numa versão mais recente, nas atuais configurações das políticas educacionais. Nessa perspectiva, o enfrentamento das desigualdades, sociais e educacionais, vem sendo enaltecida associado ao propósito de promover inclusão social, donde à educação está conferida um papel quase redentor.

2.1. A relação entre Trabalho e Educação: formação humana e/ou empregabilidade

As novas ideias pedagógicas instauradas na década de 1990, que surgem em consequência das mudanças materiais marcada pela passagem do fordismo ao taylorismo, expressam uma nova orientação educativa determinada pela nova versão da Teoria do Capital Humano, cunhada por Saviani (2011) de neoprodutivismo, em que manifesta-se e diferentes estratégias paradoxas e contrárias entre si, que preconiza a inclusão de estudantes no sistema escolar.

Em eventos e documentos oficiais, de âmbito internacional⁷, nesta perspectiva é traçada como central

[...] a ampliação do acesso ao ensino superior através da diversificação e internacionalização, buscando formar capital humano a fim de potencializar a capacidade competitiva dos países em desenvolvimento. Afinal, já não é possível pedir aos sistemas educativos que formem mão de obra para emprego industriais estáveis. (CASTRO, 2010, p.196)

Na década de 1970, a educação estava fortemente relacionada a adestração na formação dos trabalhadores, pois acredita-se na contribuição da educação para o processo econômico-produtivo, marca distinta do capital humano. Assegura Saviani (2011), no entanto, que o seu significado foi substancialmente alterado. Após a crise da década de 1970, a importância da escola para o processo econômico-produtivo foi mantida, mas a Teoria do Capital Humano assumiu um novo sentido.

Nessa mesma direção analítica, Gentili afirma:

O significado anterior estava pautado numa lógica econômica centrada em demandas coletivas, tais como o crescimento econômico do país a riqueza social, a competitividade das empresas e incremento dos rendimentos dos trabalhadores. O significado que veio a prevalecer na década de 1990 deriva de uma lógica voltada a

⁷ Relatório Dehors e a Declaração Mundial sobre a educação no Século XXI. O primeiro documento, produzido por uma comissão internacional constituída na Conferencia Geral da Unesco, em 1991, encarregada de 'refletir sobre o educar e aprender para o século XXI e preparou os fundamentos básicos para a conferencia mundial sobre a Educação Superior, que aconteceu em Paris, em 1998. O outro documento é a síntese das deliberações aprovadas nessa conferencia Mundial. (CASTRO, 2010)

satisfação de interesses privados, **'guiada pela ênfase nas capacidades e competências que cada pessoa deve adquirir no mercado educacional para atingir uma melhor posição no mercado de trabalho que cada pessoa deve adquirir.'** (2002 *apud* SAVIANI, 2011, p.429-430) (grifo nosso)

Torna-se evidente que a educação passa a ser compreendida como um investimento em capital humano individual, isto é, o indivíduo exercerá sua capacidade para ampliar a sua condição empregável no mercado de trabalho. Neste sentido, Saviani (2011) salienta:

Nesse novo contexto não se trata mais da iniciativa do Estado e das instâncias de planejamento visando assegurar, nas escolas, a preparação da mão de obra para ocupar postos de trabalho definidos num mercado de trabalho que se expandia em direção ao pleno emprego. Agora é o indivíduo que terá de exercer a sua capacidade de escolha visando adquirir os meios de lhes permitirem ser competitivo no mercado de trabalho. E o que ele pode esperar das oportunidades escolares já não é o acesso ao emprego, mas apenas a conquista do *status* de empregabilidade. A educação passa a ser entendida como um instrumento em capital humano individual que habilita as pessoas para a competição pelos empregos disponíveis. **O acesso a diferentes graus de escolaridade amplia as condições de empregabilidade do indivíduo**, o que, entretanto, não lhes garante emprego, pelo simples fato de que na forma atual de desenvolvimento capitalista não há emprego para todos: a economia pode crescer convivendo com altas taxas de desemprego e com grandes contingentes populacionais excluídos do processo. (2011, p.430)

A refuncionalização do capital humano nos anos de 1990 assume, assim, para Saviani (2011) a forma do neoprodutivismo, numa ordem econômica que se assenta na exclusão, na medida em que não há lugar para todos, em que se estimula a competição de maximização da produtividade, isto é, amplia o lucro, com a extração de mais-valia estabelecida pelo predomínio do trabalho morto sobre o trabalho vivo.

A íntima relação entre trabalho e educação, fundamenta-se no novo padrão de reprodução do capital, sob nova base técnica do processo de reestruturação econômica, que assume um papel central, numa sociedade do conhecimento que não apenas adestrará, treinará o trabalhador, mas o transformará o *proletário em*

*cognitariado*⁸ apoiando-se em novos conceitos utilizados pelos homens de negócios e seus assessores – *globalização, integração, flexibilização, competitividade, qualidade total, participação, pedagogia da qualidade e defesa da educação geral, formação polivalente e valorização do trabalhador* – concernente a nova reorganização da economia mundial. (FRIGOTTO, 2010, p.154)

A questão educacional, a partir dos anos de 1990, passa a fazer parte permanente do Conselho de Relações e Trabalho e Desenvolvimento Social, aponta Frigotto (2010).

Saviani (1989), assim como Frigotto (2010), apreende o trabalho como princípio educativo. Saviani (1989), o identifica em três direções diferentes, porém articulados entre si: a) na medida em que determina, pelo grau de desenvolvimento social atingido historicamente, o modo de ser da educação em seu conjunto. Assim, os modos de produção correspondem modos distintos de educar com uma correspondente forma dominante de educação; b) na medida em que coloca exigências específicas que o processo educativo deve preencher, em vista da participação direta dos membros da sociedade no trabalho socialmente produtivo; e, por fim, c) o trabalho como princípio educativo a medida que determina a educação como uma modalidade específica e diferenciada de trabalho: o trabalho pedagógico. (SAVIANI, 1994)

O trabalho, nessa perspectiva, não é dissociado da concepção de que é parte fundamental da ontologia do ser social. O trabalho é a base estruturante de um novo tipo de ser, elencado enquanto categoria que faz referência ao modo de ser do homem e da sociedade, pois contribui para a produção e reprodução da vida humana.

Marx ao definir o trabalho como um processo entre o homem e a natureza explica o modo como isso se configura, “[...] processo no qual o homem, por sua própria ação, media, regula e controla o seu metabolismo com a natureza, isto é,

⁸ Frigotto (2010) aborda essa ideia na perspectiva de vocação filantrópica e moralizante das elites brasileiras, políticas, eclesiásticas e mesmo da intelectualidade, no Brasil, que imprime a visão de que a escola é o lócus por excelência destinado a solucionar problemas da violência, dos meninos e jovens infratores, da pobreza, do subemprego, do mercado informal, do desempregado e hoje, especialmente, dos desenraizados meninos e meninas de rua.

ao transformar a natureza, transforma a si mesmo, ao desenvolver as potências nela adormecidas e sujeita o jogo de suas forças a seu próprio domínio.” (MARX, 1996, p.282)

O trabalho enquanto processo de criação do homem (mundo da liberdade-desenvolvido no plano da arte) e satisfação das necessidades humanas, são históricas. Portanto, a categoria trabalho ganha novas formas históricas e se complexifica em cada curso do desenvolvimento histórico, bem como sinaliza Marx (1845) em A ideologia Alemã:

[...] os vários estágios de desenvolvimento da divisão do trabalho representam outras formas diferentes de propriedade; por outras palavras, cada novo estágio de divisão de trabalho determina igualmente entre indivíduos as relações no que toca a matéria, aos instrumentos e aos produtos de trabalho. (MARX, 1845, p.5)

É importante salientar que o trabalho é um processo que permeia todo o ser do homem e constitui a sua especificidade, portanto é responsável pela produção de todas as dimensões da vida humana, não reduzida à atividade laborativa ou emprego. (KOSIK, 2002)

Na busca para redefinir um padrão de acumulação o grande capital lança novas estratégias de acumulação, pautada nas inovações tecnológicas – microeletrônica e microbiologia - que requer a valorização do trabalhador, isto é, na valorização da dimensão humana do trabalhador, rejuvenescendo, assim, o capital humano, solidificando um novo tipo de trabalhador, concernentes ao novo padrão de racionalidade estabelecido. Por isso Frigotto (2010) assegura

[...] que estamos diante de um processo em que o capital não prescindir do saber do trabalhador e do saber em trabalho e é forçado a demandar trabalhadores com um nível de capacitação teórica mais elevado, o que implica mais tempo de escolaridade e de melhor qualidade. Revelam, de outra parte que, o capital, mediante diferentes mecanismos, busca manter tanto a subordinação do trabalhador quanto a ‘qualidade’ de sua formação. (2010, p.165)

No campo da educação e formação, o processo de subordinação busca a delimitação dos conteúdos e gestão do processo educativo, uma educação geral e

abstrata, marcada pela exigência da polivalência ou de conhecimentos que permitam a policognição. (FRIGOTTO, 2010)

O campo educativo, da formação humana, assumem então conteúdos históricos específicos, dada a sua relação de instrumentalidade da burguesia, que concentra na concretização do seu próprio interesse. Assim, os processos educativos visam responder as necessidades da reprodução do capital, e também, algumas necessidades e interesses da classe trabalhadora.

A educação adquire um sentido instrumental, inclusive devido ao fetiche com que é tratada expressa pelo mito da empregabilidade. O capital humano também é a expressão da mudança do conteúdo histórico, como fora assinalado, alargada pela tese da sociedade do conhecimento, em que o trabalhador não é meramente adestrado, mas capaz de fazer abstração mais elevada e polivalente.

Desse modo, a articulação entre trabalho e educação deve ser colocada em questão, principalmente, no que se refere à preparação para o trabalho, visto que este é alvo da ação educativa no modelo educacional atual. O trabalho como categoria central, está imbricado a outras categorias, como a sociabilidade, a linguagem e a educação, conforme revela Tonet (2009).

[...] nós humanos, não nascemos geneticamente determinados a realizar as atividades necessárias a nossa existência. Precisamos aprender o que temos que fazer, precisamos porque o trabalho implica teleologia, isto é, uma atividade intencional prévia e a existência de alternativas. Nada disso é biologicamente pré-determinado. Precisa ser conscientemente assumido. Daí a necessidade da educação, vale dizer, de um processo de aquisição de conhecimento, habilidades, comportamentos, valores, etc., que permitam o indivíduo torna-se apto a participar conscientemente (mesmo que essa consciência seja limitada) da vida social. (TONET, 2009, p.9)

A educação é uma dos elementos mais importantes para o desenvolvimento do bem-estar de uma sociedade. Nesse sentido, a educação é um instrumento de mediação entre os próprios homens e em sentido geral, como ressalta Tonet (2009), ela “cumprir a função de permitir aos indivíduos essa apropriação de conhecimento, habilidades, valores, comportamento que lhes permitem inserir-se no processo social.

Certo que a educação é mediação para reprodução social, e que necessariamente atenderá aos interesses da classe dominantes, na sociabilidade capitalista, torna-se de difícil realização, uma educação voltada para a emancipação humana. Mas, ressalta Tonet (2007) que é possível a realização de atividades emancipadoras, em que a satisfação das necessidades humanas podem ser potencializadas. Nestes termos, podemos aqui retomar o que Pereira (2008) por seu turno explica, ao se referir á política social apreendida como produto da relação dialeticamente contraditória entre estrutura e história e, portanto, de relações simultaneamente antagônicas e recíprocas entre capital e trabalho, Estado e sociedade.

Portanto, a educação elencada como o ingrediente indispensável ao crescimento econômico, crescimento econômico explicado em termos de aumento da produtividade derivado da melhoria do nível de escolaridade da população trabalhadora, a educação assume não só um papel imprescindível mas uma solução, por vezes quase mágica, para corrigir desigualdades nos países em desenvolvimento, como veremos adiante.

2.2. Educação e capital humano: enfrentamento às desigualdades

A centralidade política e social da educação institucionalizada, atribui um caráter de fator essencial ao desenvolvimento, sobretudo como fator de ascensão social. Frigotto (2010) afirma que a relação entre o processo econômico-social e a educação já estava presente desde a escola clássica liberal (Adam Smith, Stuart Mill), mas que, no entanto, a construção teórica no campo disciplinar da Economia da Educação, que define a educação como fator de produção, se explica apenas no contexto das teorias do desenvolvimento (teoria da modernização) após a Segunda Guerra Mundial.

Para tanto, Pires (2005) afirma que não é novidade que a educação na economia sempre apareceu subordinada pela lógica mercantil capitalista.

O mercado, como forma de organização da produção e distribuição da riqueza e de sustentação de um tipo específico de sociabilidade, sem questionamento aos fundamentos ideológicos e as razões históricas dessa configuração das sociedades, é o ponto de partida das análises das políticas e sistemas educacionais típicas dos economistas. Discute-se a eficiência, a eficácia e a efetividade das políticas governamentais, das decisões individuais, da gestão dos aparelhos, etc., procurando avaliar a sua contribuição para a melhoria da situação econômica dos indivíduos, grupos sociais e nações. Ou seja, procura-se entender de que modo a educação contribui para a ascensão social dos indivíduos e para o crescimento econômico dos países, uma vez participando de um tipo de vida em que as trocas dão a tônica dos relacionamentos interpessoais e internacionais. (2005, p.40)

Desde Adam Smith a educação aparece como uma das frentes de gastos governamentais, que se justifica pela sua utilidade na promoção dos indivíduos, visando torná-los mais produtivos, cabendo ao Estado uma função essencial no encorajamento ou até mesmo imposição a quase toda população. Na escola neoclássica, Alfred Marshall também se dedica ao tema educação, ao afirmar que todo homem pode chegar a ser um cavalheiro independente da classe que pertencesse, e esse primeiro passo deve ser iniciado na escola para criança sob exigência e apoio financeiro; o acesso a escola seria a condição civilizada sem o qual o indivíduo não teria condições de participar do progresso. (PIRES, 2005)

Sendo a educação no campo da teoria econômica, o ingrediente indispensável ao crescimento econômico, que requer a melhoria do nível de escolaridade da população trabalhadora, a inversão em capital humano ganhou notoriedade, ao invés de capital físico, sustentando assim, ser a educação, o principal elemento para o desenvolvimento econômico (PEREIRA, 2002).

Frigotto (2010) afirma que a Teoria do Capital Humano é uma esfera particular da teoria do desenvolvimento, cuja construção sistemática foi coordenada por Theodoro Schultz nos Estados Unidos na década de 1950, que rendeu-lhe o prêmio Nobel de economia em 1968, ao descobrir o fator H para além dos usuais fatores A (nível de tecnologia), K (insumos de capital), L (insumos de mão de obra) que interfere nas variações do desenvolvimento e subdesenvolvimento entre os países. E explica que “[...] no Brasil essa teoria é rapidamente alçada ao plano das teorias do desenvolvimento e da equalização social no contexto do milagre econômico”. (2010, pp.43-44)

Os estudos de Schultz impactou a forma de olhar a educação, passando a tratá-la como um Capital: um bem intransferível, como aponta Pires (2005). Assim, a educação tornou-se uma das variáveis essenciais para o desenvolvimento do bem-estar de uma sociedade, e a Teoria do Capital Humano ganhou confiança ao acreditar que a **escola trabalha a serviço do desenvolvimento econômico** (DUBET, 2003) (grifo nosso).

No Brasil, a educabilidade⁹ tem se esbarrado na questão da sua qualidade. Estudos demonstram que países que investiram e priorizaram a educação obtiveram êxito proporcional ao crescimento econômico do país. Vários economistas afirmam que um país com a população mais escolarizada tende a um maior crescimento econômico, pois aumenta a produtividade das empresas e potencializa a globalização.

A Teoria de Capital Humano prediz que a Saúde e a Educação (elementos do capital humano) são os elementos explicativos para o desenvolvimento econômico. Assim, quando mais se investe em capital humano, maior é o retorno econômico. O termo “capital humano” se popularizou após a década de 1960. Desde então os economistas buscaram estudar a produtividade e o retorno da educação, ou seja, as relações de renda e educação.

O encantamento pela Teoria do Capital Humano, fez com que os economistas e cientistas sociais discutissem, também, a questão da educação e distribuição de renda, pois estudos enfatizam a relação direta entre escolaridade e renda em que há relação funcional de desigualdade de renda e escolaridade, visto que a renda pessoal é determinada pela escolaridade. (GARCIA *et al*, 2001).

Das economias da América Latina o Brasil está entre as que apresentam enorme disparidade na desigualdade de renda, e é considerado o país com elevada concentração de renda e desigualdade, com ampla desigualdade educacional (PEREIRA, 2002; GARCIA *et al*, 2001; BARROS *et al*, 2007), embora se tenha reduzido nos últimos 30 anos. Assim, as desigualdades de renda e de educação estão negativamente relacionadas com a renda *per capita* (OLIVEIRA, 2001).

⁹ Termo usado por Tedesco y Lopes (2002, p.5), que procura identificar o conjunto de recursos e aptidões que fazem com que as crianças tenham êxito na escola e, “[...] ao mesmo tempo em que se convida a analisar quais são as condições sociais que faz possível que todas as crianças e adolescentes tenham acesso a esses recursos.”

Por isso, a disseminação da Teoria do Capital Humano como solução para as desigualdades sociais entre os países desenvolvidos e subdesenvolvidos e entre os indivíduos foi rápida nos países latino-americanos e de terceiro mundo, mediante os organismos internacionais e regionais¹⁰, representando os interesses do capitalismo integrado ao grande capital. (FRIGOTTO, 2010)

Segundo Barros e Mendonça (1995) o enorme crescimento da desigualdade de renda, no Brasil, teve seu auge nos anos de 1960, com o golpe militar, donde a geração e a produção de desigualdade de renda vêm sendo estudada. Langoni (*apud* BARROS & MENDONÇA, 1995) observa que a desigualdade de renda está fortemente ligada às disparidades educacionais dos membros da força de trabalho. Barros *et al* (2001) enfatizam ainda que no Brasil o sistema público educacional apresenta fraco desempenho, pois quando combinado com as graves imperfeições de mercado de crédito leva ao subinvestimento em capital humano, e este é mais acentuado quando mais pobre é a família. Assim:

[...] Essa natureza diferenciada do subinvestimento em educação leva à transmissão intergeracional da pobreza. Os indivíduos de famílias pobres hoje tenderão a ter escolaridade inferior e serão, com maior probabilidade, os pobres de amanhã (BARROS *et al*, 2001:1).

A pobreza no Brasil está vinculada às desigualdades sociais e às diferenças gritantes de distribuição de renda. No entanto, é difícil definir uma forma única e universal da pobreza que pode ser vista sob diferentes ângulos.

Para Sposati (1997)

[...] o conceito de pobreza é relativo, refletindo os hábitos, valores e costumes de uma sociedade; entretanto, com a globalização, essa noção passa a aproximar-se de uma medida comum. Os indicadores utilizados para estimar o grau de pobreza de uma sociedade partem de medidas quantitativas comparativas, demarcando os estratos sociais que enfrentam os mais baixos padrões de vida. (1997, p. 13)

O economista indiano Amartya Sen concebe pobreza em sua multidimensionalidade, não se limitando apenas à questão da renda (pobreza absoluta), mas inserindo na concepção a privação de capacidades básicas que envolvem o acesso a bens e serviços. O analfabetismo, a doença, a miséria, a falta

¹⁰ Segundo Frigotto (2010, p.44) as organizações internacionais são: BID, BIRD, OIT, UNESCO, FMI, USAID, UNICEF e as regionais são CEPAL e CINTERFOR.

de acesso ao crédito, a falta de acesso aos bens e serviços e a exclusão da participação social e política, revelam-se, conforme este desenho conceitual, como privações de capacidades, que não envolve nenhuma negação da perspectiva de que a renda baixa é claramente um das causas principais da pobreza, pois sua ausência ou insuficiência pode ser uma razão primordial da capacidade de privação de uma pessoa. (SEN *apud* SIQUEIRA, 2011)

Estudos empíricos revelam que no Brasil as desigualdades de renda estão intrinsecamente relacionadas com a educação, então, dentro dessa a lógica a ampliação da oferta da educação, melhoraria a qualidade de vida e logo a renda per capita dos sujeitos, uma vez que pautados nos estudos econômicos, a educação é um fator que explica a desigualdade de renda.

Para os autores Ribas (2006) e Rego e Marques (2006) a desigualdade de renda no Brasil se mantém estagnada desde os anos de 1970, período em que o país apresentou altas taxas de crescimento, conhecido como “Milagre Econômico”. No entanto, houve contraste na questão social, pois a melhoria nos índices de produção não significou a melhoria de vida da população, com uma concentração maior da renda nas mãos de poucos, isto é, houve uma assimetria na renda: 10% mais ricos apropriavam-se dos 50% do total da renda das famílias e 50% dos mais pobres detinham 10% do total dessa renda.

No entanto, os dados do IPEA afirmam que o país tirou 12,8 milhões de pessoas da pobreza entre 1995 e 2008, com melhora na distribuição da renda em todas as regiões, com exceção da capital federal, onde a concentração cresceu com a alta de salários e a contratação de servidores. Desde 1995, 13 milhões saíram da miséria e a desigualdade caiu em todo país, à exceção do Distrito Federal. Para os analistas, isso reflete a expansão do funcionalismo. O IPEA previa em 2010 que, a um ritmo de crescimento de 4,2% do PIB por ano entre 2008 e 2016, o Brasil não terá mais miseráveis e a parcela de pessoas vivendo na pobreza cairá para 4%. (IPEA, 2010)

Esses dados apresentam, assim, a redução da pobreza e, asseguram, conseqüentemente da desigualdade social, que na sua aparência parece ser um avanço na perspectiva econômico-social do país. No entanto, o Brasil ainda ocupa a

17ª posição dos países do G-20¹¹, considerando os indicadores de desigualdade e cai no ranking por não melhorar os setores de educação e saúde, ocupando a 15ª posição, cujo desempenho está muito aquém dos países em desenvolvimento. (ANEFAC, 2013).

Em assim sendo, como sexta economia mundial, ao Brasil é conferido o título de país não propriamente pobre, mas injusto ou campeão de desigualdade social, dada a secular defasagem entre seus feitos econômicos e seus fracos resultados sociais comparáveis, ressalta Pereira (2012).

Por trás desse suposto enfrentamento da pobreza, a pretensão da perspectiva cunhada como neodesenvolvimentista¹², adotada principalmente a partir do governo Lula, expressou a melhoria das condições sociais de muitos brasileiros, concomitante, porém, à lucratividade do capital. Antunes (2011) ressalta que é neste governo que a pobreza absoluta teve a maior visibilidade política, mas paradoxalmente, isso acompanhou a garantia de altos lucros comparáveis como os mais altos da história recente do Brasil. A pobreza extrema diminuiu, mas, adverte o autor, a desigualdade não sofreu decréscimo, ou seja, o combate à concentração de riqueza não obteve do governo o mesmo teor de investimento político-econômico.

Embora a desigualdade social no Brasil apresente dados fenomênicos da sua diminuição ao longo dos tempos, a pobreza tem ganhado novos contornos acompanhado do que se chegou a considerar “nova” forma de exclusão social. À despeito do debate teórico-conceitual que isso encerra, este conceito de exclusão social, como marginalização de segmentos sociais, vem associado a outros como vulnerabilidade social, abarcando na sua interpretação a noção de risco social.

¹¹ O G20 ou Grupo dos 20 foi criado em 2003, em Genebra, Suíça, na reunião preparatória a Conferência Ministerial da OMC/Cancún (México), constituindo um grupo de países emergentes. É um fórum que promove debates entre países industrializados e emergentes sobre assuntos relacionados à estabilidade econômica global.

¹² Para Sampaio Jr. (2012) o desenvolvimentismo é um fenômeno recente, indissociado das particularidades da economia e da política brasileiras, na segunda metade do ano 2000, que pleiteia a continuidade do desenvolvimentismo. Este autor salienta que o desafio do neodesenvolvimentismo consiste em conciliar os aspectos positivos do neoliberalismo – compromisso incondicional com a estabilidade da moeda, austeridade fiscal, busca de competitividade internacional de qualquer tipo de discriminação contra o capital internacional - com os aspectos positivos do velho desenvolvimentismo que fora comprometido com o crescimento econômico, industrialização, papel regulador do Estado e sensibilidade social. Ainda ressalta que toda a reflexão neodesenvolvimentista assume um hibridismo acríptico que se enquadra perfeitamente na pauta neoliberal.

Junto a esses conceitos está o de desenvolvimento econômico, posto que a pobreza qualificada de “nova” vincula-se ao aumento do desemprego, o alongamento da sua duração e os excluídos temporariamente ou definitivamente do mercado de trabalho. Processo de tal ordem que os sistemas de proteção social têm se mostrado, em razão de alterações que também sobre eles incidiram, distantes para fazer frente à diversificação da pobreza e ao crescente aumento da desigualdade social, atualizando a histórica dualidade entre os trabalhadores integrados e os pobres assistidos. (COHN, 2004, PEREIRA, 2008)

E é nesse cenário de novos contornos da pobreza, absoluta e relativa, cujo avanço da ofensiva neoliberal imprime um papel para o Estado, mínimo para o social e máximo para o capital e, sobretudo, a pobreza é encarada como fase ou distorção do sistema capitalista¹³, donde se destaca o papel de agências multilaterais que acabam por serem consagradas como agentes de promoção das políticas de “alívio da pobreza”:

[...] ou seja, “ajuda internacional” mediante transferência de capitais e tecnologias. É diante desse contexto que o Banco Mundial vem assumindo a expressão do multilateralismo e se tornando o principal promotor das “políticas de combate à pobreza”, sobretudo nos países da periferia (SIQUEIRA, 2011, pp.2-3)

Desse modo, desde os anos de 1990 o Banco Mundial lança estratégias para reduzir a pobreza, conferindo à educação lugar estratégico no seu combate, para o qual a reforma educacional deve cumprir papel preponderante (CASTRO, 2009). E é a partir dos meados da década de 1990, então, que são formuladas políticas sociais considerando a pobreza como expressão da questão social, ao mesmo tempo em que governos municipais experimentavam programas de transferência de renda.

Pensar a educação atrelada ao que apregoa o neodesenvolvimentismo e frente à mundialização da pobreza (CHESNAIS, 1996), tem dado enfoque especial por sua capacidade de preparar os mais pobres para uma vida material produtiva supostamente mais adequada aos tempos contemporâneos.

¹³ Consultar SIQUEIRA (2011) que apresenta um debate sobre a pobreza em acordo com a abordagem desenvolvimentista.

A educação constitui-se numa ferramenta importante para transformação societária; entretanto a política educacional, cuja face social passa subordinar-se ao econômico, como condição de produtividade, faz expandir no cenário contemporâneo decisões e ações estruturadas, de Estado e de governos, em que a educação formal é encarada como uma porta de entrada e permanência para/no mercado de trabalho, ou seja, a educação vista como *degraus que conduz a maiores níveis de renda*.

O debate sobre a pobreza e baixa escolaridade (renda–desigualdade) ou a educação como elemento fundamental no combate a desigualdade é complexa e não é linear, pois suas variações (sexo, cor, região, etc) perpassam esse debate. Os estudos de Jencks (2006 *apud* CASTRO, 2009, p.242) revelam que as reformas educacionais não são eficazes por não atacarem a renda como fonte de desigualdade, pois “[...] qualquer estratégica centrada exclusivamente na igualdade educacional, tenderá ao fracasso”. A crítica de Jencks (2006) baseia-se em três pressupostos que evidenciam que: a pobreza não é herdada; não há evidência que as pessoas não ascendem socialmente apenas porque não possuem um nível adequado de conhecimento; e nada confirma a tese de que a educação reduza a desigualdade.

A educação substanciada como um dos maiores canais de mobilização social requer uma análise mais complexa e apurada da realidade empírica dessa relação entre educação e melhoria das condições de vida, embora vários meios de comunicação tenham noticiado a transformação da estrutura social brasileira, ao divulgar a ascensão da classe C, ou a chamada nova classe média, que tem buscado a educação para melhorar de vida, como forma de ganhar um salário melhor.

Para além do olhar econômico sobre essa classificação estatística de classe social, o que parece se esconder nessa perspectiva, é o velho inerente ao sistema capitalista, em que o capital expande suas possibilidades de extrair e seduzir, na busca apaixonante pelo lucro, impondo novos padrões de consumo, enaltecendo o cidadão consumidor. A educação nesse sistema é enaltecida como estratégia principal na humanização da voracidade do capital. É certo que a educação possa incorporar a oportunidade mais efetiva de mudança histórica (DEMO, 1994, p.103);

entretendo pensar a educação nos moldes do capital, é reduzir em expectativas as suas possibilidades, e isso coaduna com a ordem estabelecida, como se esta não precisasse de nenhuma mudança significativa. (MESZAROS, 2008).

Nesse sentido, a democratização da educação superior, via ampliação de vagas nas universidades públicas e instituições privadas, amparada pelas políticas educacionais inclusivas tem creditado uma busca pela universalização do ensino a todos, minimizando desigualdades sociais históricas no interior do sistema educacional. Colocada como fator de desenvolvimento, o empenho do Ministério da Educação em se tratando destas políticas tomam por base a ampliação da oferta pautada na igualdade de oportunidades e de justiça social, como mecanismos reparadores de discriminação e desigualdade social, de raça, de gênero, de idade e de origem.

As políticas de cotas tem um sentido de igualdade, que não é o da igualdade formal, mas material a fim de se realizar, através de ponderações, a distribuição de bens sociais, tratando desigualmente os que se encontram em posições desiguais. Apesar das polêmicas que as envolvem, as cotas ganham certa legitimidade com a percepção de que as medidas clássicas, a cargo do Estado, de combate a discriminação são ineficazes. Atualmente as ações afirmativas e as cotas tendem a serem vistas, no Brasil, como mecanismos facilitadores de inclusão social. As cotas nas universidades para afrodescendentes, indígenas e oriundos de escolas publicas são um exemplo destes mecanismos, haja vista a já comentada relação e a melhoria de condições de vida. (CASTRO, 2009, p.248)

Mas sabemos que além das formas de ingresso, ainda coloca-se como necessário aferir este processo que requer acompanhamento e avaliação sistemáticas, uma vez que acreditamos, como Sobrinho (2010,) que a democratização da educação superior não pode se limitar à ampliação de oportunidades de acesso por meio da ampliação de vagas, permitindo a expansão das matrículas e inserção de jovens tradicionalmente fora do sistema de ensino superior.

Em razão de suas condições econômicas, preconceitos e outros fatores, é imprescindível que lhes sejam assegurados também os meios de permanência, de condições adequadas para realizarem com boa qualidade os seus estudos. Deste

modo, acesso parece ser uma categoria que requer aprofundamento teórico-conceitual e político, sob pena de ficarmos na superfície do fenômeno. Expansão nesses termos leva a uma significação da democratização restrita à expansão quantitativa que é só uma de suas faces no ensino superior.

Uma face assim democratizante da educação superior brasileira aparece, como um negócio rentável em vários sentidos. Na contemporaneidade, a relação da educação e trabalho tem relações com as novas tecnologias implantadas nos países periféricos, no rejuvenescimento do capital humano, que materializa-se na maximização do valor dos processos educativos, reforçados pelos organismos internacionais. O conhecimento passa a ser um bem econômico disponível a todos, um novo capital passível de ser conquistado não mais coletivamente, mas pelo empenho e desempenho individual.

3. O ACESSO AO ENSINO SUPERIOR – A UFMT NO CONTEXTO EXPANSIONISTA CONTEMPORÂNEO

Ao acompanhar a tendência mundial os anos 1990 apresenta-se como a década da educação cujo Plano Nacional de Educação (PNE), elaborado em 1996, estabelece metas para a educação em todos os níveis e modalidades, com duração prevista para dez anos para todo o território nacional. A sua elaboração contou com a participação de estados e municípios, tendo como referência as recomendações da Conferência Mundial sobre a “Educação para Todos”, ocorrida em Jomtien.

A meta para o ensino superior era elevar o número de jovens ingressos de 18 a 24 anos, de aproximadamente 12% para 30%, até o fim daquela década, e atingir 40% da oferta de vagas no ensino público em 2020. Mas, antes mesmo de vencer o prazo do PNE, o MEC lança o Plano Decenal de Educação (PDE), no ano de 2007, cujo foco principal foi a questão da qualidade do ensino, com prioridade em todas as escolas de educação básica. Para a educação superior fixou-se como meta, para as universidades federais, a duplicação de vagas até 2017. (UNESCO, 2012; MEC, S/D)

Junto a esse dispositivo legal que visou a ampliação do acesso ao ensino superior, é instituído, como já visto, o Reuni (Decreto nº 6.096/2007), na mesma data de lançamento do PDE, ou seja, 24 de abril de 2007, que provocou mudanças físicas e pedagógicas nas instituições federais.

Assim, as reformas no âmbito da educação superior, implementadas desde a década de 1990 e impulsionadas, fortemente, no início dos anos 2000, tiveram como parâmetro os princípios e as diretrizes dos organismos internacionais, cuja tese, reitera-se, anuncia que o sistema de ensino superior deve se tornar mais diversificado e flexível, objetivando uma expansão com contenção nos gastos por parte do Estado.

A justificativa da redução de investimentos para universidades federais articulada à difusão da ineficiência do Estado, induziu essas instituições a buscar alternativas de financiamento, tendo em vista o processo de expansão então vigente, conforme apontam Catani e Oliveira (2002).

Contudo, não se pode deixar de registrar as contradições que encerram tal processo, onde o debate sobre a expansão ganha evidência, sobretudo quando associada à defesa e aos argumentos da democratização do acesso. Paradoxalmente tal debate ocorre no mesmo movimento histórico da sociedade brasileira em que o Estado sofre os ataques neoliberais e, como tal, impactando nas políticas educacionais.

Bittar, Silva e Veloso (2003) apontam que:

Sob a política do crescimento sem ônus, essas IES valem-se de estratégias de sobrevivência, pois o seu julgamento passa pela capacidade de manter -se presentes na sociedade, apresentando números que possam indicar expansão. Para a garantia dessas “conquistas”, configura-se a chamada “privatização interna”, no caso das instituições públicas, como por exemplo, a oferta de cursos de especialização e extensão financiados pela cobrança de mensalidades; a criação de fundações que capitalizam recursos da iniciativa empresarial para o desenvolvimento de pesquisas e os convênios firmados com Prefeituras ou Secretarias de Educação que preveem financiamento para viabilizar a abertura de novos campi ou a criação de “turmas especiais”, principalmente no interior dos estados. (*apud* NOGUEIRA e SILVA 2012, p.46)

Nessa mesma direção, a expansão educacional constituiu, ao menos em parte, uma estratégia elementar da ideologia do crescimento e, também, do consumo sob a era neoliberal. A preocupação em ampliar o acesso à educação superior deu-se através de parcerias entre o público e privado, o retorno da ingerência do Estado através de projetos, leis e programas que visam, também, fortalecer as instituições públicas.

Na fala oficial, as estratégias do poder público objetivam consolidar a formação de sujeitos que contribuam para desenvolvimento sócio-econômico do país, incorporando novos contingentes sociais ao processo de formação profissional, tecnológica e universitária, no intuito de democratizar o acesso às oportunidades de escolarização, formação, trabalho e desenvolvimento humano, promovendo inclusão social a amplas camadas da população brasileira e contribuindo para reduzir as desigualdades regionais (MEC, 2007)

Destarte, a educação passa a ser um investimento, e o rejuvenescimento do capital humano, como já tratado, dá ênfase a esse processo, em que a estreita relação entre trabalho e educação incide nas reformas e direcionamento da educação superior, fortalecida no combate as desigualdade educacionais, cuja estratégia do poder publico sob as orientações das agências multilaterais consiste em elaborar políticas publicas visando a ampliação do acesso à educação superior pública e privada, bem como a inclusão social dos sujeitos historicamente excluídos nesse nível de ensino.

Articuladas, então, ao novo padrão de racionalidade¹⁴ as mudanças no direcionamento das políticas educacionais justificam-se no processo de democratização do acesso ao ensino superior, por meio da implementação de programas e políticas publicas que auxiliam no cumprimento das metas estabelecidas.

Algumas questões se colocam ante o limite contraditório desse sistema democrático: as políticas expansionistas estão de fato favorecendo a efetiva inclusão das camadas populares nesse nível de ensino? Em que magnitude vem se processando o acesso na UFMT? Afinal, tem a Universidade cumprido as metas estabelecidas? Quais tensões se desvelam entre os aspectos quantitativos e qualitativos dessa expansão?

Certa que as respostas para tais questionamentos não serão propiciadas nos limites deste estudo, muito nos interessa que as questões e análises aqui realizadas favoreçam o adensamento do debate sobre a expansão do ensino superior, em especial a partir das políticas destinadas à ampliação do acesso.

Na perspectiva de entender todo esse processo na Universidade Federal de Mato Grosso, nos dedicamos nesta parte a considerar os dados da realidade e apreendê-los na sua totalidade, ou seja, considerá-los nesta complexa teia contraditória que coloca em disputa a imprescindível necessidade de ampliação da universidade para as classes populares, e, ao mesmo tempo, as experimentações

¹⁴ Racionalização de recursos, avaliações gerenciais como forma de controle, flexibilização da gestão, descentralização e privatização dos sistemas educacionais. (SOARES, 2002)

das políticas de acesso que são permeáveis às orientações que tendem a, senão impedir, pelo menos delimitar numa margem ainda insuficiente a garantia do direito à educação.

Começaremos, então, por apresentar uma discussão que pretende ser uma tentativa de precisão conceitual da categoria acesso, seguindo depois da apresentação e análise dos dados encontrados por meio das fontes documentais em relação à UFMT.

3.1. A categoria acesso no Ensino Superior

A categoria acesso tem sido elencada no discurso oficial como elemento da democratização da educação superior em termos de políticas e programas, pois implica na ampliação do ingresso a esse nível de ensino. Nestes termos, não se desconhece que passados mais de vinte anos o Brasil vive um significativo processo de crescimento em termos absolutos de seu ensino superior, sem, contudo, deixar de desvelar um paradoxo assumido mesmo no interior do Estado brasileiro, como se pode verificar:

O crescimento evidente e notável do ensino superior brasileiro, em termos absolutos revela-se insuficiente quando confrontado, em termos relativos, à dimensão e às expectativas da população brasileira. Em que pese o enorme aumento do investimento público e privado nesse nível de ensino, tem havido uma redução do ritmo de crescimento da matrícula e a permanência de desafios e problemas. (MEC, 2013) ¹⁵

¹⁵ MEC. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CÂMARA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR. Termo de Referência: 04/2012. Produto 2 – Relatório técnico contendo estudo sobre a atual relação oferta/demanda de cursos de graduação no Brasil, como subsídio ao Conselho Nacional de Educação para a formulação de políticas públicas que possibilitem a melhor distribuição da oferta de vagas no ensino superior de graduação. Brasília, 04 de junho de 2013.

De tal maneira continuamos com grande desafio se considerarmos que persiste desigualdades sociais enormes no tocante ao acesso e à permanência no nível de ensino superior, cuja taxa líquida de matrícula¹⁶ ainda é de apenas 14,9% da faixa etária de jovens entre 18 a 24 anos e a bruta de 28,12%, revelando uma situação crítica mesmo para os padrões da América Latina, e mesmo após a ampliação dos últimos anos, em acordo com as próprias fontes oficiais.

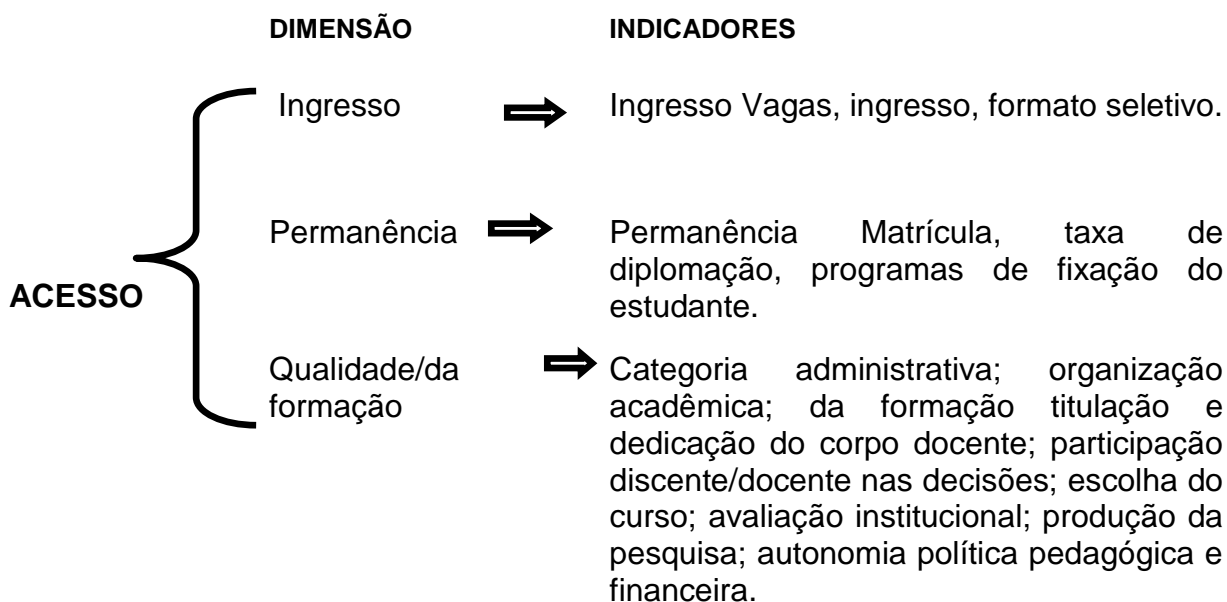
Mas afinal como compreender o acesso ao ensino superior? Quais são afinal os indicadores e variáveis que têm sido adotadas para sua explicitação?

Na tentativa de uma precisão conceitual necessária, Silva e Velloso (2013) problematizam esta categoria analítico-empírica que abarca, simultaneamente, a dimensão do geral e do singular, a dimensão histórica (teórica) e a visão operacional. Ao mesmo tempo procuram ir além do seu significado singular de “[...] fazer parte, inserção, participação, acolhimento”, ao compreendê-la de forma a “[...] transcender a contradição que emerge dessa compreensão, que se relaciona à dualidade ‘incluído/excluído’, ‘integrado/não integrado’, parte/todo”, pois, argumentam, esta categoria remete a um pertencimento que é indissociável do senso de coletividade/universalidade e à práxis criativa, isto é, agrega-se ao sentido da liberdade e igualdade. (2013, p.729)

Como categoria analítico-empírica deve ser articulada a outras dimensões que se contrapõe a uma visão fragmentada e imediatista, que transcende, assim, o fetiche dos números estatísticos para que se aprofunde o debate, e construam indicadores que, de fato, tenham potencial de aferição na realidade. Assim, conforme apontam Silva e Velloso (2013) esta categoria pode ser sintetizada conforme o seguinte esquema a seguir.

¹⁶ É a razão entre o número total de matrículas de alunos com a idade prevista para estar cursando um determinado nível e a população total da mesma faixa etária. Trata-se de um indicador que tem como objetivo verificar o acesso ao sistema educacional daqueles que se encontram na idade recomendada para cada um dos três níveis. Indica a porcentagem da população que está matriculada no nível adequado a sua faixa etária. (Disponível em: <http://www.gestrado.org/?pg=dicionario-verbetes&id=205>)

CATEGORIA



FONTE: SILVA e VELLOSO (2013, p.730)

As autoras nos impuseram a partir desse esquema um enorme desafio. Para tanto, nos provocaram a abordar o tema de modo mais amplo, mas que, adverte-se, não o faremos em sua abrangência, conforme o esquema proposto, dado o próprio limite imposto no recorte da pesquisa e fontes de verificação, o que não desmerece a importância da precisão que realizam.

Explicam que abordar a categoria acesso implica analisá-la em seu conjunto, cujas dimensões devam ser levadas em consideração a fim de apreender as probabilidades da chamada democratização do acesso, qual o seu sentido e como se manifesta na realidade, tendo em vista as políticas e programas da educação superior, cujo movimento alude a universalização/democratização da educação superior, no que tange ao acolhimento, especialmente, dos segmentos historicamente excluídos.

A princípio parece, então, que nessa direção desde os anos 2000 o poder público tem adotado políticas que enfrentam a elitização do acesso à educação superior, e que assegurem o preceito disposto na CF/88 em seu artigo 205 que define a educação como direito de todos e dever do Estado e da família.

A elaboração do Plano Nacional de Educação – PNE (2001-2010), nesse mesmo ano, fixou metas que exigiam um aumento considerável dos investimentos nessa área, além de metas que buscavam a ampliação do número de estudantes atendidos em todos os níveis da educação superior. Entre 2003 a 2007, o processo de expansão apresentou como principal meta interiorizar o ensino superior público federal, o qual contava até o ano de 2002 com 45 universidades federais e 148 campus/unidades. (BRASIL, 2012)

Em 2007, o governo federal lançou o documento intitulado “Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE: razões, princípios e programas” em que elegeu princípios para a Educação Superior, visando expansão da oferta de vagas, garantia de qualidade, promoção de inclusão social, ordenação territorial e desenvolvimento econômico e social. Para cumprir tais metas é que vieram a seguir o Reuni e o Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). (BRASIL, 2007)

Portanto, o Reuni é um integrante do PDE, cujas ações irão se comprometer com o aumento de vagas nos cursos de graduação, a ampliação da oferta de cursos noturnos, a promoção de inovações pedagógicas e o combate à evasão. O Reuni contou com a adesão inicial de todas as 54 Universidades Federais, mediante o financiamento para a expansão do número de vagas e de cursos, preferencialmente no turno da noite, e com a utilização das novas tecnologias de informação e comunicação. (MEC, 2009).

Entre as diretrizes do programa, como já assinalado, estão a redução da evasão, a ocupação de vagas ociosas, o aumento do número de vagas de ingresso, a mobilidade estudantil, a revisão da estrutura acadêmica, a diversificação das modalidades de graduação, a ampliação das políticas de inclusão e assistência estudantil, a articulação da graduação com a pós-graduação e da educação superior com a educação básica. (BRASIL, 2012)

Assim, não se pode deixar de observar que o Reuni contempla nas suas diretrizes teórico-políticas e mesmo programático-operacionais, além de dotar as universidades federais de condições necessárias para ampliação do ingresso, uma preocupação com a permanência na educação superior, elemento citado por Silva e Velloso (2013) como componentes do acesso. Ou seja, segundo as diretrizes do Reuni é por meio da ampliação dos programas, políticas de inclusão e de assistência estudantil que se pode oferecer meios e condições para permanência e sucesso dos estudantes em condições socioeconômicas desfavoráveis na realização da formação superior. Assim, o documento expressa:

A ampliação de políticas de inclusão e de assistência estudantil objetiva a igualdade de oportunidades para o estudante que apresenta condições sócio-econômicas desfavoráveis. Esta medida está diretamente associada à inclusão, democratização do acesso e permanência de forma a promover a efetiva igualdade de oportunidades, compreendidas como partes integrantes de um projeto de nação [...], promoção de inclusão social pela educação, minorando nosso histórico de desperdício de talentos, considerando que dispomos comprovadamente de significativo contingente de jovens competentes e criativos que têm sido sistematicamente excluídos por um filtro de natureza econômica (BRASIL, 2007, p.6 e p 26).

É com essa perspectiva que visando atender os candidatos com menores chances de ingresso num contexto excludente, que se apresenta como estratégia de combate às desigualdades sociais e regionais, a instituição pelo MEC da Portaria Normativa no. 39/2007, de 2007, que criou o Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), transformado em Programa Nacional de Assistência Estudantil por meio do Decreto no. 7.234/2010.

O objetivo do PNAES é promover a permanência de estudantes em situação de vulnerabilidade social nas universidades federais e viabilizar a igualdade de oportunidades entre todos os estudantes, contribuindo para a melhoria do desempenho acadêmico, por meio de um conjunto de ações, tais como moradia, alimentação, assistência a saúde, inclusão digital, esporte, creche, apoio

pedagógico, a serem executadas pelas IFES para atender aos estudantes de graduação selecionados por critérios socioeconômicos.¹⁷ (BRASIL, 2010)

O PNAES tem como desafio reduzir as desigualdades econômicas e culturais entre os graduandos das IES, bem como melhorar o desempenho destes estudantes. Desse modo, constitui-se como desafio, a possibilidade assegurar a permanência de estudantes de baixo poder aquisitivo nas universidades públicas que apresentam dificuldades em prosseguir os estudos, como condição necessária a formação de qualidade desses estudantes. (FONAPRACE, 2001)

Nesta perspectiva, a democratização da educação superior voltada à ampliação do acesso, insere na sua abordagem os mecanismos de permanência dos estudantes proveniente das camadas populares. A assistência estudantil, nesse sentido, passou a significar a possibilidade de transpor obstáculos e superar impedimentos históricos para o desempenho a contento dos estudantes, cuja retenção e/ou evasão preocupam pelos índices apresentados e ligados, em acordo com o próprio MEC (1996), a fatores internos (falta de clareza sobre o projeto pedagógico do curso, baixo nível didático-pedagógico, desvalorização da docência, estrutura de apoio ao ensino insuficiente) e externos às instituições (mercado de trabalho, reconhecimento social da carreira, escolhida, conjuntura econômica, desvalorização da profissão, dificuldade de atualização) e individuais dos alunos (habilidades, personalidade, formação escolar anterior, escolha precoce da profissão, desencanto com o curso escolhido, dificuldades recorrente reprovação, baixa frequência, entre outros). Sem entrar no mérito da discussão destes fatores, que apresentam linha tênue entre o que é interno/externo à instituição e relativo aos aspectos comportamentais do próprio aluno, dado que o sujeito está situado sócio-historicamente na sociedade, importa registrar que os fenômenos da evasão e retenção têm merecido estudos mais aprofundados, dada a sua complexidade e impacto no ensino superior e na própria vida dos jovens.

¹⁷ Registra-se que o PNAES resulta de debates realizados no âmbito do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE), órgão assessor da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições de Ensino Superior (ANDIFES), que ao longo dos anos de 1990 pautou a necessidade de estabelecer políticas de assistência estudantil a fim de garantir o acesso e permanência de estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica. (FONAPRACE, 2012)

De qualquer maneira, podemos destacar aqui que a igualdade de oportunidades historicamente esteve presente como princípio no debate sobre a democratização da educação. Uma crença de que o aumento da escolaridade da população funciona como grande força motriz para o desenvolvimento econômico e/ou social do país, de tal modo que não é de hoje, como já vimos, que o aumento da oferta de vagas no ensino superior brasileiro começou a ser tratado como uma necessidade básica ao desenvolvimento nacional.

Ainda que a democratização não possa evoluir para a democracia em seu sentido pleno, uma vez que sob o capitalismo, a democracia consumou-se sob determinados padrões do sistema cuja identidade está atrelada com seus traços fundantes (mercado, exploração do trabalho, propriedade, classes sociais), concordamos com Silva e Velloso (2013) que ressaltam que “ [...] a democracia se constrói levando em conta o compasso da democratização”, e ainda ressaltam:

[...] a democratização refere-se aos avanços sociais, que podem engendrar mudanças na direção da democracia (em sentido pleno). Em determinadas condições e motivações, a democratização pode constituir-se em elemento fundamental à construção da democracia, a exemplo de certas iniciativas no campo da educação. (SILVA; VELLOSO, 2013, p.732)

Nesse sentido, os avanços no campo da educação, ainda que, contraditoriamente, contemple os requisitos e exigências para a manutenção do *status quo* do poder hegemônico, e não represente, de fato, a democracia plena, esse movimento inicial de democratização da educação via ampliação do acesso, não pode ser desconsiderado. Assim, ao buscar a apreensão desse processo de democratização pelo acesso, temos como campo empírico de pesquisa a Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), que, em diálogo com o contexto e dados nacionais, permitam realizar a análise de nossa realidade. Por isso, nesta parte inicialmente voltamos a tratar de dados nacionais, mas agora com atenção em aspectos que interessam mais ao objeto de estudo. Entende-se que este panorama contribui para em seguida olhar mais detidamente para os dados da UFMT.

3.2. Os dispositivos legais em dados

Pela implementação do Reuni firma-se o compromisso social das IFES com a “[...] inclusão, democratização do acesso e permanência de forma a promover a efetiva igualdade de oportunidades, compreendidas como partes integrantes de um projeto de nação” (BRASIL, 2007).

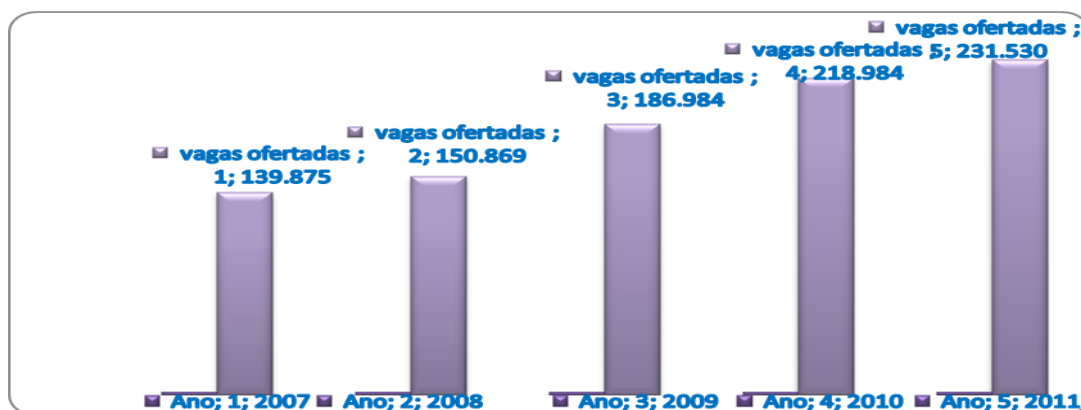
O processo de reestruturação da educação superior impulsionada pelo Reuni, na expansão da educação do sistema público federal, associou-se, portanto, a inúmeras mudanças na estrutura física, na revisão de currículos e projetos acadêmicos, tudo em razão da flexibilização e melhoria da qualidade da educação superior, assim como para proporcionar aos estudantes, segundo o propósito oficial, “[...] formação multi e interdisciplinares, humanista e o desenvolvimento do espírito crítico”. (MEC, 2007, p.09)

Decorre desse momento da expansão, por meio do Reuni um significativo crescimento das universidades federais, e campus no interior do país. Conforme apontam os dados, entre 2003 a 2010 houve um crescimento de 31% das universidades , de 45 para 59 universidades federais, e o crescimento de 85% de campis/unidade, de 148 para 274. “A interiorização também proporcionou uma expansão no país quando se elevou o número de municípios atendidos por universidades federais de 114 para 272, com um crescimento de 138%.” (BRASIL, 2012, p.13)

Desse modo, para cumprir as metas do PNE (2010-2010) , de alcançar 30% dos jovens de 18 a 24, por meio da criação de novas universidades e campus, o governo federal amplia o número de vagas nas universidades federais de 2003 a 2011 , cujo dados estatísticos revelam a intensidade da ampliação em mais de 100% (111%) das vagas, que eram de 109.184 vagas e passam para 231.530, conforme aponta o gráfico a seguir.

Gráfico 1

Vagas ofertadas na Graduação Presencial nas Universidades Federais de 2003-2011



Fonte: Relatório da Expansão das Universidades Federais (2003-2012)

De acordo com o INEP (2014), das 2.391 Instituições de Educação Superior, apenas 195 são universidades, representando estatisticamente 8% das IES, detendo mais de 53% dos alunos, com 3.898.880 estudantes matriculados, consideradas, portanto, grandes instituições. Dentre as IES, 140 são centros universitários, correspondendo a 15,8% das IES, com 1.154.863 estudantes matriculados; 40 são IFS e Cefets que representam 1,6% das IES com 120.407 estudantes matriculados, e, por fim, 2.016 são faculdades, que segundo os dados, têm uma participação superior a 84%, mas atendem apenas 29% dos alunos, com 2.131.827 estudantes matriculados.

Para o INEP, tais números indicam uma tendência positiva que vem se confirmando desde o ano de 2003, de forma que os dados estatísticos demonstram que no ano de 2012 o percentual de pessoas frequentando a educação superior representava quase 30% da população brasileira na faixa etária de 18 a 24 anos, sendo que em torno de 15% estava na idade teoricamente adequada para cursar esse nível de ensino. (INEP, 2014)

Os novos dados que integram o Censo da Educação Superior 2013, publicado no último dia 09 de setembro de 2014, enfatiza a expansão da educação superior com taxa de crescimento de matrículas de 3,8% no período 2012-2013, sendo 1,9% na rede pública e 4,5% na rede privada. Os dados revelam que o total de alunos na educação superior brasileira chegou a 7,3 milhões em 2013, quase 300 mil matrículas acima do registrado no ano anterior. (INEP, 2014)

O período demarcado entre 2012-2013 revela, assim, uma ampliação do ingresso na educação superior por meio do crescimento da matrícula neste nível de ensino. Contudo, vale ressaltar que as IES privadas continuam mantendo uma presença protagônica nesse campo, com participação de 74,0% no total de matrículas de graduação. O número de ingressantes entre o período 2011-2013 cresceu 16, 8% nos cursos de graduação, sendo 8,2% na rede pública e 19,1% na rede privada. Nos últimos 10 anos, a taxa média de crescimento anual foi de 5,0% na rede pública e 6,0% na rede privada, podendo-se destacar que no ano de 2013 a rede privada teve uma participação superior a 80% no número de ingressos nos cursos de graduação. (INEP, 2014)

Mas os impactos da expansão da educação superior podem ser observados não só no crescimento na taxa de matrículas, mas na ampliação no corpo docente das universidades federais. O relatório de Análise sobre a Expansão das Universidades Federais (2003 a 2012) também apresentou dados que evidenciam a ampliação no quadro docente das universidades federais, em que se revela um aumento de aproximadamente 44% de docente nas IFES, ampliando-se de 49.841 para 71.247 o quadro docente. Segundo o documento:

Evidencia-se que no período de implementação do Reuni, ou seja, entre 2008 e 2012, houve um grande salto no número de docentes efetivos com a autorização de 21.786 novas vagas docentes e a conseqüente redução de 64% de docentes substitutos. Esse movimento pode ser compreendido como uma estratégia para qualificar o ensino na educação superior, uma vez que a contratação de professores efetivos garante a constituição de um coletivo mais comprometido com o ensino, a pesquisa e a extensão. Houve também uma ampliação aproximada de 22% no quantitativo de professores visitantes. (BRASIL, 2012, p.25)

Os dados mais recentes registra que o grau de formação tem melhorado, pois nos últimos dez anos cresceu em 90% o número de mestres e em 136% o número de doutores na rede pública. Segundo os dados do Censo da Educação Superior 2013, a maioria dos 321 mil docentes da educação superior possui mestrado ou doutorado.

Desse modo, à primeira vista, é possível aferir como reflexo positivo da expansão do ensino superior o aumento do quadro docente, além do que se considera que as universidades são colocadas como instituição com papel estratégico no desenvolvimento de suas regiões e do país, em que ampliação da oportunidade do acesso nesse nível de ensino aparece como fenômeno democratizante.

Entretanto, neste mesmo movimento, estudos apontam como reflexo dessa expansão os impactos perversos ao trabalho docente, interferindo na jornada de trabalho, na produtividade, na autonomia e nas próprias condições de trabalho, que se expressam pela perda e desvalorização salarial, pela cobrança pragmatista, competitiva e quantitativa, mas, sobretudo, impactando na prestação de uma educação de qualidade. Algumas consequências desse processo têm sido assinaladas como o individualismo e a competitividade entre os professores-pesquisadores; a pesquisa vinculada às demandas do mercado; inserção na sociedade adquire cunho privatista, como “assessoria/consultoria”, esvaziando sua face extensionista; contratação flexível; intensificação e multiplicidade do trabalho docente, entre outros. (ENQUITA, 1991; LEMOS, 2011)

A ampliação das matrículas visando atingir a meta de 18 alunos por professor, num quadro em que expansão de vagas para concursos de docentes não são suficientes para suprir as necessidades impostas pelas demandas, tradicionais e novas, atribuída pelo aumento no número de estudantes, tem implicações na qualidade se levarmos em conta, sobretudo, que está em xeque a concepção de universidade, na qual cultivamos aquela concepção ampliada, universidade como instituição que além de lugar de produção, sistematização e disseminação de conhecimento é espaço de mediação para a construção da democracia e da cidadania.

Outro programa que impulsionou a expansão da educação superior, crido na era FHC em 1998, foi o ENEM que em sua origem apresentava-se como forma de avaliação dos resultados da aprendizagem, e nessa mesma década as escolas de Ensino Médio, também sofreram um processo de reformas curricular e organizacional, na reordenação do ensino propedêutico e da educação profissional, que passou a ser desvinculada do ensino médio.

Para Silva e Velloso (2013) a implementação do ENEM foi emblemático para balizar a mudança de orientação na forma de ingresso na educação superior e destaca-se pela crescente adesão das instituições de ensino, pois sua função primordial era avaliar o desempenho do estudante ao fim da escolaridade básica, e, com isso, auxiliar na elaboração de políticas educacionais. Desse modo, as funções do ENEM foram ampliadas, a exemplo “de constituir-se em critério para certificação do ensino médio, financiamento do Fundo de Financiamento do Ensino Superior e concessão de bolsas de estudos em instituições de ensino privado”. (SILVA & VELLOSO, 2013, p.420)

Neste sentido, o poder público em 2004, sob a era Lula, dá continuidade a esse programa e o incluiu como um dos critérios para a seleção de bolsas PROUNI nas instituições de ensino privado, e, posteriormente, em 2009, o exame passa a ser utilizado, também, no Sistema de Seleção Unificado (SISU) nos processos seletivos para ingressos nas universidades públicas federais.

O novo ENEM é elencado no PNE (2010) como meta e estratégia que direcionam aos mecanismos de seleção e da democratização do acesso. Dessa forma, esse novo mecanismo de seleção nas IFES é acompanhado pela adesão do SISU nas instituições, o qual comportará a fase única de ingresso. O MEC apresenta três pilares dessa nova proposta fundamentada no entendimento de que “a unificação do processo seletivo trará mais benefícios, como democratização das oportunidades de concorrência, a mobilidade dos estudantes e a possibilidade de reestruturação de currículos do ensino médio”. (DA LUZ, VELLOSO, 2012, p.195; MEC, 2009)

O novo ENEM teve sua estreia conturbada com denúncias de fraudes em 2009, que culminou no cancelamento das provas nesse mesmo ano, o que não inviabilizou o crescimento de IFES no processo, pois, segundo uma das atas de reunião do Andifes (2009), garantiu-se um crescimento escalonado para as IFES em função do grau de adesão ao novo Enem, isto é, contrapartidas financeiras para quem aderisse ao novo mecanismo.

Os três pilares dessa nova proposta esbarram, contudo em aspectos que a problematiza: na perspectiva da meritocracia, que filtra os melhores candidatos por região, tencionando o discurso de igualdade de oportunidades, uma vez que não

considera a realidade desigual no ensino médio brasileiro; no fenômeno que pode ocasionar o elitismo educacional, posto que a mobilidade estudantil pretendida somente favorece os que possuem renda para se deslocar, e que as ações de assistência estudantil ainda não são compatíveis com as necessidades e demandas estudantis, afetando diretamente a permanência dos estudantes nas instituições; e, por fim a reestruturação de currículos do ensino médio que colocaria em desvantagem o ensino público, cujos investimentos muitas vezes são escassos e insuficientes para se adaptarem ao novo sistema para o ingresso a educação superior, e, ao fim, mantém-se o elitismo do público que ingressara, pois as escolas privadas acabam tendo mais recursos para esse fim. (LEHER, 2009, DA LUZ e VELLOSO, 2012)

Mas, a despeito de tais problematizações, a perspectiva do Estado brasileiro é de defesa do caráter democrático desse mecanismo de seleção salientando que a educação nunca fora tratada como tema econômico. Assim, o discurso oficial apregoa que a defesa do Enem é também a defesa do ProUni, do Reuni e do Ciência sem Fronteiras¹⁸ e que tudo será feito para melhorar o Enem, “[...] posto que ele é um instrumento de acesso democrático à educação. E democracia não significa que não premiaremos o mérito. Democracia significa acesso a oportunidade” (ROUSSEF, 2012). Tal fala parece sintonizada com uma perspectiva que eleva a educação não mais como mero mecanismo de ascensão social, mas como um meio de inclusão social.

Diferente dessa perspectiva oficial, Leher (2009) indica algumas implicações políticas e pedagógicas do novo ENEM ao afirmar que:

As ditas provas de “raciocínio” do ENEM, a pretexto da democratização, vêm promovendo um rebaixamento da agenda de estudos que terá consequências muito negativas para a educação básica. É uma quimera afirmar que um exame rebaixado e nacional abre a universidade pública aos setores populares. Como o exame é classificatório, não importa se o último ingressante teve nota 5, 6 ou 9. Este é um sistema que beneficia o mercado privado de educação: os estudantes que não lograram serem classificados nas públicas

¹⁸ Ciência sem Fronteiras é um programa que busca promover a consolidação, expansão e internacionalização da ciência e tecnologia, da inovação e da competitividade brasileira por meio do intercâmbio e da mobilidade internacional. Disponível em : <http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/o-programa>. Acesso em: 22/08/2014.

não terão outra alternativa que a de buscar uma instituição privada. E o MEC, reconhecendo a dita eficiência privada no fornecimento da mercadoria educação, prontamente se disponibiliza a repassar recursos públicos para incentivar as privadas a atender ao crescimento da demanda. (2009, p.1)

O autor insiste ainda no caráter elitista desse sistema e sobre a utilização do exame e sua relação com mobilidade acadêmica, frisa:

Ao contrário da publicidade oficial, o ENEM privilegia os estudantes de maior renda. Um estudante paulista que, apesar de elevada nota, não ingressou na faculdade de medicina da USP (dada a concorrência), poderá, com os seus pontos, frequentar o mesmo curso em uma universidade pública em outro estado, desde que tenha recursos. A mobilidade estudantil pretendida somente favorece os que possuem renda para se deslocar, uma vez que as universidades não dispõem de moradias estudantis e políticas de assistência estudantil compatível com as necessidades. (LEHER, 2009, p. 1).

Na realidade, o autor levanta questões que são merecedoras de pesquisa e análise para que se possa de fato evidenciar que a seletividade social ainda está presente de modo hegemônico como forma de ingresso na universidade. Isso não significa que não se possa aludir os antagonismos e limites presentes no novo sistema que ainda esbarra na questão histórica da elitização do ensino superior. É nesse aspecto que o autor coloca em debate o que identifica como aparência democrática do novo mecanismo de seleção, o que apenas concordamos na perspectiva de aprofundar o debate e identificar por meio dos dados da realidade, o quão ainda estamos distante da “[...] efetiva universalização do direito à educação em que caibam todos os rostos”. (LEHER, 2009)

Uma pesquisa realizada por Zago (2006) aborda as experiências de alunos de origem popular oriundo de escolas públicas que conseguiram ultrapassar as barreiras ao longo de sua trajetória escolar e obtiveram êxito no vestibular para acesso à universidade. Evidencia a pesquisadora a desigualdade de acesso ao ensino superior e a seletividade fundada na hierarquia dos cursos universitários e, sobretudo, revela as contradições relacionadas às condições materiais, culturais e sociais dos estudantes que impõem limites à vida acadêmica. Salienta que a maioria excluída que está conseguindo ultrapassar barreiras nas suas trajetórias

escolares, alcançando uma educação considerada restrita a poucos, necessita mais que uma mera expansão da educação superior, mas de uma democratização da que requer políticas que ampliem o acesso e fortalecimento do ensino público, em todos os seus níveis, mas requer também políticas voltadas para a permanência dos estudantes no sistema educacional de ensino. (ZAGO, 2006, p.228)

Ganhou notoriedade no cenário contemporâneo o debate sobre as políticas afirmativas para o ingresso nas universidades públicas em suas mais diferentes modalidades – cotas raciais e étnicas, reserva de vagas, bônus nos vestibulares, sobre-vaga - marcado pela dimensão da igualdade e da justiça social. (VIEIRA, 2012)

Nesse sentido, em agosto de 2012 o governo Dilma Rousseff sancionou a Lei nº 12.711, que garante a reserva de 50% das matrículas por curso e turno nas 59 universidades federais e 38 institutos de educação, tecnologia e ciência a alunos oriundos integralmente da escola pública. Essa perspectiva já estava presente no Plano Nacional de Educação 2011-2020 (PNE), estipulando que as políticas para o ensino superior devem elevar a taxa líquida de matrícula para 33% da população de 18 a 24 anos, ampliando por meio de programas especiais as políticas de inclusão e assistência estudantil a egressos de escolas públicas.

Meta 12: Elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% e a taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos, assegurando a qualidade da oferta.

Estratégias

12.5 Ampliar, por meio de programas especiais, as políticas de inclusão e de assistência estudantil nas instituições públicas de educação superior, de modo a ampliar as taxas de acesso à educação superior de estudantes egressos da escola pública, apoiando seu sucesso acadêmico.

12.9 Ampliar a participação proporcional de grupos historicamente desfavorecidos na educação superior, inclusive mediante a adoção de políticas afirmativas, na forma da lei

12.10. Assegurar condições de acessibilidade nas instituições de educação superior, na forma da legislação (BRASIL, 2001, p.77)

Assim, em torno da defesa e garantia de inclusão social, de justiça social e da democratização, assim como, no mesmo movimento histórico-político contextual do decurso da mercantilização do ensino superior, ocorre uma mescla de medidas que, se não vistas em suas contradições, podem escamotear tendências, “para o bem e para o mal”, que subjazem nesse processo expansionista.

Para contestar uma perspectiva analítica mais pessimista em torno da manutenção da hegemonia elitista do ensino superior, o relatório do Fórum Nacional de Pró-reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis/FONAPRACE (2011), apresenta o perfil socioeconômico e cultural de estudantes de graduação das universidades federais brasileiras que quebram o que consideram um mito. O conjunto de informações apresentado revela que 67% dos estudantes pertencem as classes B2, C, D e E.¹⁹ Segundo essa mesma fonte a evolução das classes econômicas dos estudantes do ensino superior público nos anos entre 1996 e 2010 revela uma mudança pouco significativa em termos percentuais, conforme a tabela abaixo:

Tabela 1
Classes Econômicas dos Estudantes das Universidades Federais nos anos 1996/7, 2003/4 e 2010

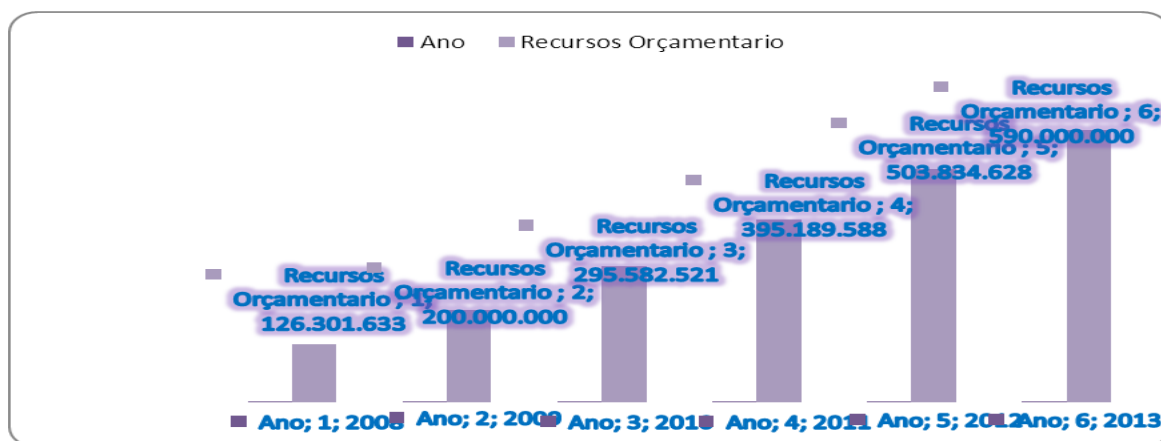
Classe econômica	Pesquisa 1996/7 %	Pesquisa 2003/4 %	Pesquisa 2010 %
A	12,6	15,6	15,3
B	43,1	41,5	41,1
C	30,5	30,9	33,6
D	10,5	11,1	9,6
E	3,3	0,8	0,5
C+D+E	44,3	42,8	43,7

¹⁹ Segundo a Associação Brasileira de Empresa de Pesquisa (ABEP), as classes econômicas enfatizam sua função de estimar o poder de compra das pessoas e famílias urbanas, abandonando a pretensão de classificar a população em termos de “classes sociais”. Segundo essa empresa pertencem à classe B2 os sujeitos que possuem renda familiar de R\$2.656; à classe C os que possuem renda familiar entre R\$962 a 1.459; pertence à classe D aqueles que tem renda familiar de R\$ 680 e pertence à classe D quem possui renda familiar de R\$ 415 reais. Disponível em: <http://blog.thiagorodrigo.com.br/index.php/faixas-salarias-classe-social-abep-ibge?blog=5>. Acesso em: 25/07/2014.

Fonte: Relatório de Pesquisa FONAPRACE (2011)

Os reflexos do investimento destinado ao Pnaes, segundo os dados estatísticos expressos no Relatório da Expansão das Universidades Federais (2003 a 2012) revelam que houve um aumento de 300% no período 2008-2012 em termos de apoio aos estudantes das universidades federais, conforme aponta o gráfico abaixo.

Gráfico 2
Recursos Orçamentários do PNAES para as universidades Federais de 2008 a 2013



Fonte: Relatório do FONAPRACE (2013)

Esses investimentos na assistência estudantil trouxeram reflexos significativos para a dimensão pedagógica das IFES, uma vez que o Programa procura contribuir para minimizar as desigualdades sociais entre os estudantes, garantindo condições de permanência e sucesso acadêmico.

Com o processo de expansão, o número de obras concluídas em m² nas universidades federais, de 2003 a 2012, merece destaque, conforme se pode observar na tabela a seguir.

Tabela 2
Número de obras concluídas em m² nas universidades federais, de 2003 a 2012

OBRAS	NÚMEROS	M²
TOTAL	1.588	3.065.735.17
Laboratórios	368	321.055.11
Salas de aula	292	550.025.41
Bibliotecas	43	58.414.97
Restaurantes	61	67.671.35
Espaços administrativos	182	181.552.70
Áreas Multifuncionais	260	770.754.22
Apoio a Comunidade	67	47.231.43
Áreas Esportivas	43	107.050.97
Auditórios	27	44.169.92
Infraestrutura	212	879.664.97

Fonte: Relatório da Expansão das Universidades Federais (2003-2012)

Outro aspecto revelado que salienta a queda do “mito da elitização”, está articulada a ideia de que os estudantes dirigem-se a essas instituições de carro próprio. Segundo as informações, mais da metade dos estudantes (57%) fazem uso do transporte coletivo, sendo que na região centro-oeste esse percentual é de 41,57% de estudantes que dirigem-se a universidade de carro próprio, enquanto 39,6% dos estudantes usam o transporte coletivo nessa região.

O relatório também ressalta mais de 75% dos estudantes são jovens que estão na faixa etária até 24 anos e que os estudantes dessas instituições são em sua maioria oriunda do ensino médio padrão, sendo quase 90%; 45% dos estudantes são oriundos de escolas públicas e 50% cursaram a maior parte do ensino médio na escola pública.

Os dados estatísticos revelam uma perspectiva positiva diante do avanço das políticas públicas que promoveram a expansão da educação e conseqüentemente tenta reverter o inegável caráter elitista presente na história da educação superior brasileira, ao englobar nesse processo a classe desfavorecida historicamente, através de formulações de programas que buscam diminuir os efeitos da desigualdade social e econômica provocada pela Lei geral desse sistema vigente.²⁰

²⁰ Para Marx (1996) a Lei que rege o sistema capitalista - Lei geral absoluta da acumulação capitalista - concentra e concentra, num pólo, a massa cada vez maior de riquezas à disposição do capital,

Vale lembrar as novas medidas que promovem a expansão da educação superior atingem também os institutos federais de tecnologia e profissional, que, sofrendo mudanças desde o governo Lula, recebem investimento mais massivo em no governo de Dilma Rousseff, como criação de novas unidades, buscando atender “[...] critérios técnicos de reparação de uma injustiça histórica de muitas décadas, que isolou populações do acesso à educação e ao conhecimento.” (MEC, 2011, p.1)

Ganha a educação uma perspectiva redentora sustentada na Teoria do Capital Humano e que representa no Brasil uma alavanca social, capaz de, acredita-se, por si só, melhorar não só o quadro sócio-econômico do país, bem como ser o fator de progresso dos indivíduos. A educação rejuvenescida pelo capital humano recebe a incumbência de formar sujeitos para a empregabilidade, conforme já fora mencionado, e, sobretudo, é colocada como panacéia para enfrentar a questão social, que se expressa na pobreza, no desemprego, num quadro de asseverada desigualdade econômica e social.

Assim, reivindicando uma perspectiva transformadora, haja vista que “[...] a educação transforma a vida das pessoas e quanto mais educação, mais oportunidades para os brasileiros”, o governo Dilma Rouseff estipulou para até 2014 a abertura de 250 mil vagas de ingresso nas universidades federais e de 600 mil matrículas nos institutos federais de educação, ciência e tecnologia, compondo, então, as metas da terceira fase da expansão universitária e profissional, cujo objetivo é universalizar o atendimento aos Territórios da Cidadania²¹, que são áreas de concentração populacional com pouco acesso aos bens mais necessários. (MEC, 2011)

Segundo as fontes oficiais,

enquanto, no pólo oposto, aumenta a miséria das massas trabalhadora. Desse modo, pode-se afirmar que nas mesmas condições em que se produz riqueza, produz-se também a miséria.

²¹ O Programa Territórios de cidadania, foi lançada em 2008 pelo Governo Federal com o objetivo de promover o desenvolvimento econômico e universalizar programas básicos de cidadania por meio de estratégias de desenvolvimento sustentável. ações relacionadas ao desenvolvimento social, a saúde, saneamento básico, educação e cultura são algumas das ações desenvolvidas e articuladas nesses territórios.

O acesso à educação e ao conhecimento, segundo a presidenta, deve ser maciço, inclusivo e sistemático, para que jovens e trabalhadores possam dele se beneficiar em todos os recantos do país. O esforço do governo federal, na sua visão, busca superar décadas de atraso e preparar a nação para o futuro. (...) Promover a educação, a saúde, a cultura, somando esforços de diversos ministérios, foi o caminho escolhido pelo governo federal para erradicar a pobreza.

[...] Para definir o número de campus universitários e de escolas de educação profissional por estado, o governo federal orientou-se por uma série de critérios, entre os quais estão os baixos índices de desenvolvimento da educação básica (Ideb) e a porcentagem de jovens de 14 a 18 anos nas séries finais do ensino fundamental. Na escolha dos municípios a serem contemplados, considerou a universalização do atendimento aos territórios da cidadania, a alta porcentagem de extrema pobreza, municípios ou microrregiões com população acima de 50 mil habitantes e os municípios com arranjos produtivos locais (MEC, 2011, p.1)

A redefinição do papel da educação no contexto contemporâneo, com lógicas advindas das mudanças e das novas exigências do mercado, apresentadas à educação superior, carregam características que estão inseridas nas universidades, em que a educação é colocada como bem econômico e estratégia para minimizar a pobreza e o desemprego. (OLIVEIRA, DOURADO *et.al*, 2005)

Essa orientação assumida nas políticas públicas educacionais que servem de referência a todos os currículos nas instituições públicas e privadas está imbricada ao lema “aprender a aprender, em que “[...] liga-se a necessidade de constante atualização exigida pela necessidade de ampliar a esfera da empregabilidade” (SAVIANI, 2011, p.432). Ou seja, o papel da escola é definido como consubstanciando uma maior capacidade de aprender a aprender, numa forte relação entre conhecimento e trabalho, que preconiza a inclusão de jovens no sistema educativo na busca de qualidades e competências para atuarem e crescerem no mercado.

4.3. A expansão do ensino superior em Mato Grosso – a UFMT

Conforme aponta os estudos de Veloso, Silva e Beraldo (2006 *apud* Silva *et.al*, 2012), um dos fatos marcantes no surgimento da educação superior em Mato

Grosso²² data de 1934 com a implementação da Faculdade de Direito de Cuiabá, cuja criação estava ligada aos interesse de um grupo de bacharéis, haja vista que isso respondia aos anseios da sociedade local que, por não ter opção, enviava jovens da elite para estudar no Rio de Janeiro. À sociedade mato-grossense interessava um curso superior desde o início do século XX, mas tendo se concretizado com funcionamento pleno da Faculdade de Direito a partir de 1956.

Mas a educação superior apenas se consolida a partir da década de 1960, quando foram regulamentadas algumas instituições outrora existentes, inclusive a de Direito, que entre cessão de funcionamento e reabertura, em 1961 passa a ter natureza de instituição federal de ensino, sob a denominação de Faculdade de Direito de Cuiabá.

Nesta década, com os investimentos destinados a educação superior no Estado de Mato Grosso surgiram outros cursos de graduação, como a Faculdade de Filosofia Ciências e Letras (1962), o Instituto de Ciências e Letras de Cuiabá (1966) e no mesmo ano, o Instituto de Ciências Biológicas de Campo Grande. Vale ressaltar que, nesse contexto, o Estado de Mato Grosso não havia sido dividido e a cidade de Cuiabá assumia os cursos na área das ciências humanas, sociais e exatas e a Cidade de Campo Grande os cursos na área de ciências da saúde. (SILVA *et.al* , 2012)

Segundo Silva (*et.al*, 2012), a Universidade Federal de Mato Grosso nasceu da somatória de escolas isoladas já existentes, cuja transferência da Faculdade de Direito e do Instituto de Ciências e letras de Cuiabá para o centro universitário, em agosto de 1970, deu bases para a criação da universidade por meio da Lei 5.647/1970, consolidando um marco na história do ensino superior no estado. A universidade, do ponto de vista estrutural e físico, cresceu de modo substancial elevando o número de ingresso de estudantes e diversificando o atendimento das demandas sociais no Estado de Mato Grosso.

²² Refere-se ao antigo Estado de Mato Grosso que possuía 1.231.549 Km², e que em outubro de 1977 essa área foi dividida dando origem a Mato Grosso do Sul cuja capital é Campo Grande.

Junto com a expansão do campus de Cuiabá, a UFMT nas décadas seguintes, de 1980 e de 1990, realizou um processo de interiorização e além do Campus sede em Cuiabá implantou campi em outras quatro cidades em áreas consideradas estratégicas do Estado, em termos populacionais, econômicos e produtivos: Rondonópolis (Região Sul), Barra do Garças e Pontal do Araguaia (Região Leste) e Sinop (Região Norte). Atualmente está em construção o Campus de em Várzea Grande, cidade contígua à Capital, instituído por meio da Resolução 011/2012 do Conselho Diretor da UFMT.²³

Além destes campi, a UFMT está presente em 24 pólos de educação a distância, que favorece a formação superior em áreas específicas para atender algumas das principais demandas regionais, especialmente a formação de professores nos mais distantes municípios de Mato Grosso. A UFMT tem ainda na sua estrutura uma base de pesquisa no Pantanal e fazendas experimentais em Santo Antônio do Leverger (30 Km de Cuiabá) e em Sinop, dois hospitais veterinários e o Hospital Universitário Júlio Müller (HUJM), vinculado à rede do SUS.²⁴

Até 1988 a UFMT era a única instituição de Educação Superior do atual Estado de Mato Grosso. Desde então, surgiram novas Instituições de Ensino Superior – IES –, expressivamente no setor privado. Em 1988 foi criada a FIC – Faculdades Integradas e Cuiabá, que em 1994 passou a ser reconhecida como universidade e foi denominada UNIC – Universidade de Cuiabá. (SILVA *et.al*, 2012)

Segundo as autoras, outras instituições foram criadas no âmbito da educação superior ao longo dos anos; em 1993 foi criada a Universidade Estadual de Mato Grosso - UNEMAT e a criação de dois centros de educação tecnológicas, em 2001 e 2003. Em 2008, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (IFMT) foi instituído por meio da integração dos Centros Federais de Educação Tecnológica de Mato Grosso de Cuiabá e da Escola Agrotécnica Federal de Cáceres. (SILVA *et.al*, 2012, p.175)

²³ UFMT. PDI, 2013-2018.

²⁴ Informações disponibilizadas no site da UFMT: www.ufmt.com.br

De acordo com Silva (*et.al*, 2012) em 2010, havia em Mato Grosso 60 IES, sendo que dentre estas, as instituições públicas são representadas por: 1 (uma) Universidade Federal, 1(uma) Universidade Estadual e 1(um) Centro de Educação Tecnológica Federal. No âmbito privado registra-se 57 instituições, sendo 1 (uma) Universidade, 2 (dois) Centros universitários e 54 faculdades. Desse modo, as faculdades aparecem em maior número, 90,0% das instituições de educação superior, acompanhado por 5,0% de Universidades, 3,3% de Centros universitários e, por fim, 1,66% de Centros de Educação Tecnológica.

Desse modo, é possível afirmar que a expansão da educação superior em Mato Grosso, especialmente das instituições privadas acompanhou o ritmo das reformas educacionais iniciadas em 1990, principalmente após a promulgação da LBD que definiu as formas de organização acadêmica (Universidades, Centros Universitários, Faculdades Integradas, Faculdades, Institutos Superiores ou Escolas Superiores e Centros de Educação Tecnológica). Desde então, a expansão destas instituições é contínua e diversificada, como já se sabe.

O ensino superior em Mato Grosso tem passado por diferentes fases de desenvolvimento, conexas às transformações no âmbito econômico, político e cultural, porém em circunstâncias e períodos históricos distintos de outros estados brasileiros, sendo que o ingresso ao ensino universitário foi tardio em relação ao que se processava no país, ressalta Silva (*et.al*, 2012).

Segundo dados disponíveis, a UFMT dispõe de 28 unidades acadêmicas distribuídas em institutos e faculdades que abrangem as seguintes grandes áreas do conhecimento: Ciências Humanas e Sociais, Ciências Jurídicas, Ciências Econômicas, Ciências da Educação, Ciências Agrônômicas, Ciências Exatas e da Terra, Ciências Biológicas, Ciências da Saúde, Ciências da Tecnologia e Engenharia e Ciências da Comunicação, desdobradas em várias unidades acadêmicas, atuando no ensino, pesquisa e extensão. Deste total de Institutos e Faculdades, 18 unidades integram o Campus de Cuiabá. Os demais Campi, de Rondonópolis, Sinop e Araguaia contam cada um com três Institutos.²⁵

²⁵ UFMT. RELATÓRIO DE GESTÃO. Exercício de 2012. Cuiabá, 2013.

Tendo formado mais de 50 mil profissionais a UFMT tem no seu quadro discente mais de 21 mil alunos em seus 90 cursos de graduação presenciais e nos 45 de pós-graduação *stricto sensu* (34 mestrados e 11 doutorados), sendo responsável pela maior produção científica de Mato Grosso, integrando redes nacionais e internacionais de investigação. (UFMT, PDI 2013-2018)

No ano de 2013, a universidade ofereceu 1.508 bolsas de graduação, de iniciação científica e de extensão para atender as atividades de ensino, pesquisa e extensão; e para assegurar a permanência do aluno na Universidade até a conclusão do curso de graduação, ofereceu 5908 bolsas de assistência estudantil no mesmo ano.

Os dados apresentados refletem a sintonia da UFMT com a proposta nacional de expansão da educação superior brasileira, que se intensificou com a implementação do programa Reuni criado em 2007, como se sabe um dos principais mecanismos para a expansão das universidades federais, para o aumento de vagas e matrículas, bem com a elevação da taxa de conclusão dos estudantes.

No entanto, conforme apontam Nogueira e Silva (2012) a UFMT já participava de programas que possibilitaram a expansão de ofertas dos cursos nos campi da universidade, desde a década de 2000, sendo que um desses programas (Programa Expansão) destinou recursos financeiros para ampliar e consolidar a interiorização da UFMT, coerente, portanto, como um de seus objetivos desde sua criação, cujo resultado foi a ampliação de novos cursos no campus de Rondonópolis, Médio Araguaia e Sinop.

Conforme o documento “Reuni 2008 – Relatório de Primeiro Ano” das 54 universidades federais existentes ao final de 2007, 53 aderiram ao programa, em duas chamadas, sendo que a primeira chamada aconteceu em outubro de 2007 para a implementação do programa no 1º semestre 2008 e a segunda chamada ocorreu em dezembro de 2007 para a implementação ação do programa no 2º semestre de 2008.

AUFMT aderiu ao programa na primeira chamada respondendo a partir das dimensões norteadoras, já que cada universidade deveria apresentar seu projeto

para alcançar as metas propostas, fazer um diagnóstico da real situação das instituições, traçar as metas e elaborar um cronograma de execução, definindo cada etapa e possíveis indicadores. (BRASIL, 2009)

As seis dimensões presentes nas diretrizes gerais do programa Reuni (2007) que nortearam as mudanças nas universidades, impunha às universidades propor ações para cada subitem, a saber:

- **Ampliação da oferta de educação superior pública:** consiste no aumento de vagas de ingresso, em especial no turno noturno; redução das taxas de evasão; e ocupação das vagas ociosas;
- **Reestruturação acadêmico-curricular:** consiste na revisão da estrutura acadêmica, buscando a constante elevação da qualidade; reorganização dos cursos de graduação; Diversificação das modalidades de graduação, preferencialmente com superação da profissionalização precoce e especializada; Implantação de regimes curriculares e sistemas de títulos que possibilitem a construção de itinerários formativos; e Previsão de modelos de transição, quando for o caso.
- **Renovação pedagógica da educação superior:** consiste na proposta de articulação da educação superior com a educação básica, profissional e tecnológica; atualização de metodologias (e tecnologias) de ensino-aprendizagem; e previsão de programas de capacitação pedagógica, especialmente quando for o caso de implementação de um novo modelo.
- **Mobilidade intra e inter-institucional:** visa promover a mobilidade estudantil mediante o aproveitamento de créditos e a circulação de estudantes entre cursos e programas, e entre instituições de educação superior.
- **Compromisso social da instituição:** propõe políticas de inclusão; programas de assistência estudantil; e políticas de extensão universitária.
- **Suporte da pós-graduação ao desenvolvimento e aperfeiçoamento qualitativo dos cursos de graduação:** por meio da articulação da

graduação com a pós-graduação: expansão quali-quantitativa da pós-graduação orientada para a renovação pedagógica da educação superior;

Essas dimensões é que deveriam conduzir, portanto, as ações que contemplassem as finalidades da proposta de reestruturação, de modo que todas as propostas encaminhadas chegassem a um aumento mínimo de 20% nas matrículas de graduação projetadas para a universidade, além de atender as demais diretrizes do programa. (MEC, 2007)

No meio acadêmico, muitos debates foram suscitados, com questionamentos e posicionamentos contrários ao programa, incidindo a crítica ao modo rápido e sem planejamento como foi implementado e, sobretudo, sem debate com a comunidade acadêmica, gerando novas demandas nas universidades sem reestruturar o quadro de professores para responder essa nova realidade.

Desse processo, a intensificação e precarização do trabalho docente, através do aumento dos seus encargos, foi um dos aspectos mais contundentes nas restrições acadêmicas, sendo um dos fatos que contribuíram para a greve docente no ano de 2012, considerada uma das maiores greves da história das universidades brasileiras, com 124 dias de paralisação. (NISHIMURA, 2014)

Os estudos de Silva (2012), ao analisar as forças presentes nesse processo, destaca que o ANDES-SN acredita que a política do governo é fiel às demandas do mundo globalizado e que o REUNI está em sintonia com essa tendência, o que o coloca numa perspectiva de incompatibilidade com a construção de uma universidade de qualidade. Ao considerar que houve acentuada intensificação do trabalho docente com prejuízos à pesquisa, como uma dimensão fundamental à concepção de universidade defendida pelos sujeitos históricos na luta pela educação, posiciona-se contrário à sua permanência, acreditando que servirá ao desmonte do sistema educacional brasileiro, cedendo aos interesses mercantis. (2012, p. 70)

Lima (2013), contudo, afirma que:

[...] apesar das críticas e ações políticas do movimento sindical organizado no Andes-SN e nos setores não governistas da Federação dos Sindicatos dos Trabalhadores das Universidades Brasileiras (Fasubra) e do movimento estudantil de oposição à União Nacional dos Estudantes (UNE), o Reuni foi saudado pela Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes) como uma das mais relevantes iniciativas da política de expansão do MEC. (2013, p.260-261)

As críticas recebidas não impediu, contudo, a implementação deste que projetou o crescimento dos ingressantes e, desse modo, vem se realizando a expansão da educação superior sem precedentes, por meio de ampliação de vagas nos cursos de graduação já existentes e criação de novos cursos, com dotação orçamentária assegurada pelo Reuni.

Desse modo, foi mesmo inevitável, ao passo que foi estratégico, articular a democratização do acesso com o aumento de vagas nas universidades, haja vista que essa tem centralidade na proposta: a expansão, principalmente no que se refere ao período noturno, de modo a atingir os jovens trabalhadores de baixa renda ao dar-lhes oportunidades que possibilitam a ascensão social, mediante a elevação do grau de formação.

Segundo os dados apresentados pelo INEP (2014), em 2013, mais de 63% dos alunos dos cursos presenciais de graduação estudavam à noite e as redes privada e municipal têm participações muito semelhantes. Estão matriculados nos cursos de graduação presencial no período noturno cerca de 30%, na rede federal concentra 70% da oferta no turno diurno, enquanto a rede estadual está mais próxima do equilíbrio na distribuição dos alunos entre turno, com 41 % no período noturno e 59% no período diurno. (INEP, 2014)

NA UFMT, o Programa Reuni está vinculado à Pró-Reitoria de Planejamento (Resolução CD nº 45, de 31 de outubro de 2008 homologada pela Resolução CD nº 07, de 17 de março de 2009). Segundo os dados disponíveis²⁶, a evolução do quadro de vagas entre 2006 a 2013 apresenta dados substanciais da expansão da educação superior pública em Mato Grosso. A seguir, encontra-se demonstrado em

²⁶ <http://ufmt.br/>

tabela o demonstrativo da evolução do quadro de vagas de alguns cursos. O quadro geral pode ser visto no Anexo A.

Tabela 3

Demonstrativo de evolução do quadro de vagas de Cursos ofertados no Campus de Cuiabá

Área Ofertada	Vagas Por curso/turno	Total por ano						
		2007	2008	2009	2010	2011	2012 ²⁷	2013
CUIABA	Direito: seriado anual/ matutino e noturno	80	80	90	90	90	94	90
	Engenharia Civil: seriado anual/ integral	52	52	52	52	52	55	52
	Medicina: seriado anual – Integral	40	40	80	80	80	84	80
	Pedagogia: seriado anual/ matutino e vespertino	80	80	90	90	90	94	90
	Ciências Econômicas: seriado anual /Matutino e Noturno	80	80	100	100	100	106	100
	Serviço social: seriado semestral /matutino	80	80	80	80	80	84	80
	Psicologia: seriado semestral /integral	N	80	80	80	80	87	80
	Filosofia: seriado anual /vesp/Not	55	55	55	65	65	68	65
	Administração: seriado anual/matutino e noturno	80	80	80	120	120	126	120

Fonte: Planilha Reuni/2013.

Pode-se notar que após a implementação do Reuni, especificamente no ano de 2009 alguns cursos (Administração, Direito, Medicina, Pedagogia e Ciências Econômicas) aumentaram as vagas em relação a outros e a ampliação de vagas ocorreram nos dois período, no diurno e noturno, deixando aquém uma das primeiras metas do REUNI²⁸.

²⁷ De acordo com a Planilha Reuni/2013, na oferta das vagas estão incluídas as sobrevagas por determinação da justiça e vagas indígenas, ano de 2012.

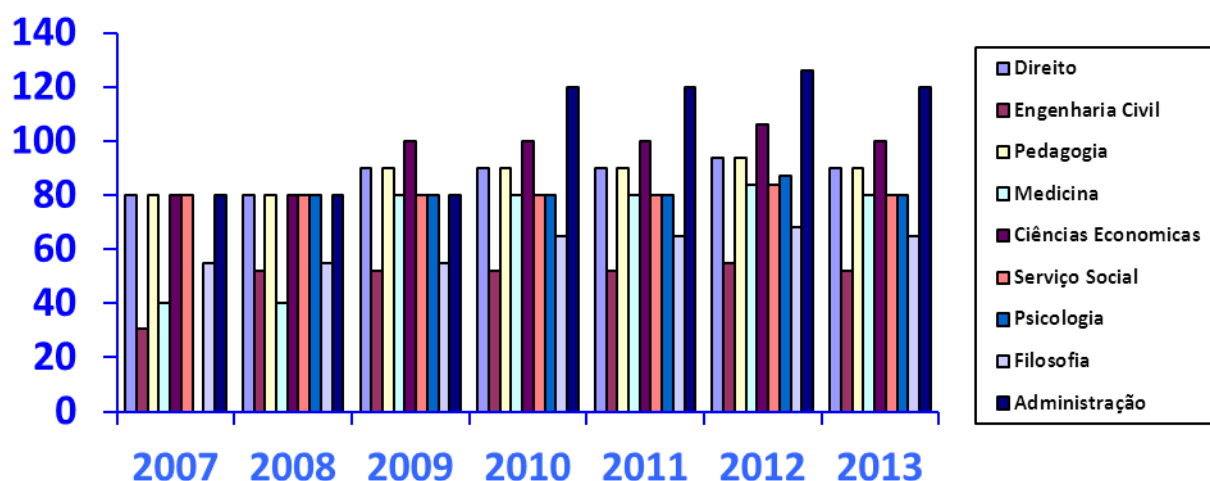
²⁸ Ampliação da oferta de educação superior pública, a ação deve ser centrada no aumento de vagas de ingresso, em especial no turno noturno; redução das taxas de evasão; e ocupação das vagas ociosas. (REUNI, 2007)

No período 2007-2009, ao buscar cumprir as metas no Programa, a UFMT diversificou e implementou novos cursos de graduação, e foram implantados os seguintes cursos:

- Psicologia - Resolução Consepe n.º 32, de 23/04/2007;
- Sistema de Informação - Resolução Consepe nº 062 de 30 de Junho de 2008;
- Zootecnia - Resolução Consepe nº 119, de 11/08/2009;
- Saúde Coletiva - Resolução Consepe nº 70, de 27/04/2009;
- Estatística - Resolução Consepe no. 72 de 27/04/2009.

Gráfico 3

Demonstrativo de evolução do quadro de vagas de alguns Cursos ofertados no Campus de Cuiabá



O curso de Medicina passou a ser um curso ofertado por semestre/seriado semestral, sendo 40 vagas por período, a partir do ano de 2009. O mesmo aconteceu com o curso de Administração, em 2010, que passou a ser um curso oferecido pelo regime acadêmico crédito semestral (Resolução Consepe nº 89 de 27/09/2010), em que são ofertadas 30 vagas por semestre em cada turno (Matutino e Noturno), sendo o total 60 vagas por semestre e 120 vagas por ano. Outro curso que sofreu modificações foi o de Filosofia, dividido em Bacharelado e Licenciatura,

sendo que ofertadas a partir de então, 40 vagas para licenciatura e 25 vagas para Bacharelado. (Resolução Consepe no 202 de 28/12/2009,)

O aumento no número de vagas dos cursos de graduação dos campi de Rondonópolis (tabela 4), do Médio Araguaia (Anexo A) e de Sinop (tabela 5), também é demonstrado, conforme os dados disponíveis no site da UMFT, período de 2007 até 2013.

Tabela 4

Evolução do quadro de vagas na UFMT entre 2006-2013: campi de Rondonópolis

Área Ofertada	Vagas Por curso/turno	Total por ano						
		2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013
RONDONÓPOLIS	Geografia(licenciatura plena) : seriado anual/noturno	50	50	50	50	50	53	50
	Engenharia mecânica: seriado semestral integral	60	60	80	80	80	84	80
	Zootecnia: seriado anual – Integral	30	30	30	30	60	66	60
	Pedagogia: seriado anual/matutino	46	46	51	51	51	54	51
	Informática : seriado anual/matutino	30	30	30	0	0	0	0
	Sistema de Informação	0	0	0	0	80	84	80
	Psicologia: seriado anual/integral	40	40	40	40	40	44	42

Fonte: Planilha Reuni/2013.

Nesse campus o aumento do percentual de vagas é quase imperceptível, uma vez que foi a reestruturação acadêmica curricular e a criação de novos cursos de graduação que permitiram a ampliação das vagas. Em 2009 foi criado o curso de graduação de Ciências Econômicas, por meio da Resolução Consepe nº 81, de 27/04/2009, e em 2010 foi criado o curso de Administração – Bacharelado (Resolução Consepe no 110 de 27/09/2010), sendo no ano seguinte ofertadas 100

vagas anual, 50 por semestre. Em 2010, ainda foram criados mais dois novos cursos de graduação, Sistemas de Informação (Resolução Consepe no. 109 de 27/09/2010), que ofertou 80 vagas anual em 2011, sendo 40 vagas por semestre e o curso de Zootecnia (Resolução Consepe n.º 01 de 07/01/2010), que no mesmo ano passou a funcionar pelo regime acadêmico de crédito semestral, sendo ofertada 30 vagas por semestre.

Tabela 5

Evolução do quadro de vagas na UFMT entre 2006-2013: campi de SINOP

Área Ofertada SINOP	Vagas Por curso/turno	Total por ano						
		2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013
	Agronomia: crédito semestral/integral	100	100	100	100	100	106	100
	Engenharia florestal: credito semestral / integral	100	100	100	100	100	104	100
	Enfermagem: credito semestral – Integral	100	100	103	100	60	64	60
	Medicina Veterinária: credito semestral/integral	100	100	100	100	100	106	100
	Zootecnia	100	100	100	100	100	108	100
	Farmácia	0	0	80	80	80	84	80

Fonte: Planilha Reuni/2013.

Da mesma forma, o aumento de vagas de 2007 a 2013 no campus de Sinop não foi expressiva, registrando-se a implementação do curso de Farmácia – Bacharelado (Resolução Consepe no- 063, de 30/06/2008) e a implementação do curso de Engenharia Agrícola e Ambiental-Bacharelado (Resolução Consepe no, 060, de 30/06/2008), sendo que foram ofertadas 80 vagas anuais, 40 por semestre.

É importante destacar que a proposta do Reuni não é unificar os modelos de graduação das universidades federais, mas seu propósito estão voltados para flexibilizar as estruturas curriculares do sistema de ensino.

Nogueira (2012) ressalta outra característica presente nesse processo de expansão que é a semestralização dos cursos, que tendencialmente faz com que a UFMT amplie o número de vagas.

Além disso, com as modificações na estrutura acadêmico-curricular, o intuito da UFMT é minimizar o tempo de conclusão do curso. Nisso, há riscos implicados, como o aligeiramento do ensino, bem como a corrida pela certificação, sem uma preocupação evidenciada com a qualidade na formação. (2012, p. 133)

Essa autora ainda frisa a revisão em curso da estrutura acadêmico-curricular por causa do Reuni, ao mesmo tempo considera que a própria tentativa de semestralização dos cursos já pode modificar a estrutura curricular. Segundo a cartilha denominada “Reestruturação da organização acadêmica curricular da UFMT: subsídios para discussão”, “[...] a semestralidade e a base de organização constitui-se de 3 núcleos de conhecimentos interdependentes: núcleo de estudos de fundamentos, núcleo de estudos profissionalizantes e núcleo de estudos complementares” e propõe a “possibilidade de uniformização dos códigos de disciplinas” . (NOGUEIRA, 2012, p.133)

Sobre esse processo, esta autora ainda ressalta:

Há de ponderar sobre o risco de que a unificação de disciplinas promova o aumento do número de estudantes por sala. Ao que parece, tal modificação está em pauta, com vistas a constituir o ciclo básico na UFMT. Essa proposta pode colaborar no atendimento da meta de dezoito estudantes por professor, contudo o possível aumento do número de estudantes por sala pode trazer prejuízo ao cumprimento da meta de 90% de diplomados, já que, conforme já tratado, aulas numerosas remetem à evasão do estudante; o professor não consegue acompanhar mais especificamente cada estudante tendo uma turma numerosa. (ibidem , p.134)

Segundo as diretrizes do Reuni, a reestruturação acadêmica tem a finalidade de atualizar as metodologias de ensino-aprendizagem, a pretexto de

elevar a qualidade seu processo de expansão. No entanto, conforme apontam Chaves e Mendes (2009 *apud* NOGUEIRA , 2012, p.136)

O cumprimento dessa meta pelas IFES representará uma mudança substancial na organização dos cursos de graduação dessas instituições, cuja consequência imediata será a queda na qualidade do ensino, uma vez que essas medidas são incompatíveis com um ensino baseado numa sólida formação teórico-prática.

Afirmam ainda as autoras que muitas universidades já reformularam os regulamentos do ensino da graduação, com vistas ao atendimento dessa meta, que de modo geral, estabelecem currículos mais flexíveis, pois possibilitam o aproveitamento de estudos e práticas profissionais; define que parte da carga horária pode ser cumprida por meio do ensino a distância; facilitam a recuperação de estudos; criam regras “frouxas” para mobilidade estudantil; admitem “exames” de recuperação para os estudantes reprovados, dentre outros aspectos. Sabe-se, ainda, que a reestruturação acadêmico-curricular proposta pelo decreto Reuni visa reduzir as desistências, a fim de alcançar a meta de 90% de concluintes.

No entanto, a qualidade do ensino, argumenta Nogueira (2012), não é efetivamente assegurada via a reestruturação acadêmica, de forma que, a contar do aumento de número de aluno por turma, por professor, a indução a outros problemas relevantes e que interferem na qualidade da educação é certa.

Para Lima (2013) a expansão das universidades federais, com qualidade, só pode ser garantida a partir de um conjunto de ações, que engloba em primeiro lugar a ampliação da alocação de verba pública para a educação pública, pois os valores destinados a toda área da educação são ínfimos, cerca de 5,8% do PIB (2010) e poderá chegar a 7% do PIB a longo prazo (2020) de acordo com o novo Plano Nacional de Educação (2011-2020).

Para Amaral (2010 *apud* NOGUEIRA, 2012)

[...] a qualidade da educação superior deve ser avaliada em várias dimensões, sendo elas: infraestrutura, corpo de professores e de técnico-administrativos, relação com a sociedade, produção e relevância da pesquisa, desenvolvimento tecnológico, entre outros. Logo, infere-se que haverá aumento qualitativo e quantitativo da educação superior se houver investimento financeiro no sistema educacional. (2012, p.101)

Nessa direção analítica é que, apesar do aumento de investimento via Reuni, considera-se que ainda é insuficiente para responder as lacunas existentes na educação superior. Assim, a política de expansão da educação superior tem sido questionada no quesito da garantia da qualidade de ensino, haja visto que as mudanças propulsadas no interior acadêmico visam, prioritariamente, o aumento de ingresso nessas instituições, usando todos os mecanismos possíveis para que essa meta seja alcançada.

De acordo com a pesquisa de Nogueira (2012) sobre a adesão da UFMT ao Reuni, o discurso apresentado pela gestão da UFMT explica: “[...] a adesão se deu pela relevância do recurso financeiro disponibilizado para as universidades federais que aderissem ao programa”, ainda que a universidade não tivesse estrutura física básica para receber este e mesmo assim, aderiu e esforça-se para cumprir as exigências. (2012, p.101)

Assim, a oferta da educação superior pública federal para todas as regiões brasileiras, teve como aporte uma política de interiorização que deverá ser realizada de forma a assegurar condições de trabalho e de formação. É possível notar que a expansão da UFMT vinculou-se a essa política de interiorização, fortaleceu-se na capital e se fez-se presente no interior, ainda que, para isso, conflitos internos e disputas políticas externas tivessem de ser contornados por lutas e alianças em favor da sua expansão, que sobrepõem aos anseios de muitos. (LIMA, 2013; NOGUEIRA, 2012)

A ampliação da oferta de matrículas, uma das metas essenciais no processo de expansão via Reuni, carrega um significado político e acadêmico que colocam às universidades novas perspectivas educacionais articuladas ao projeto político hegemônico. Dados da UFMT revelam o crescimento no quadro de vagas oferecidas em todo o campus, com uma queda na oferta das vagas no ano de 2013, cerca de 300 a menos em relação ao ano anterior, conforme mostra a tabela abaixo.

Tabela 6

Total Geral de Vagas Oferecidas (2006-2013)

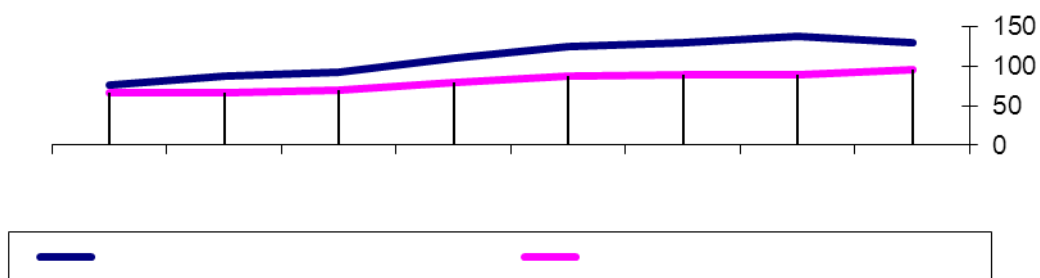
	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013
Total Geral das Vagas Oferecidas:	3048	3478	3708	4396	5031	5168	5489	5187
Quantidade de Cursos existentes	66	67	70	79	88	89	90	96

Fonte: Planilha Reuni/2013.

Gráfico 4

Total Geral de Vagas oferecidas (2006-2013)

Total geral das Vagas Oferecidas



Em relação à matrícula, conforme os indicadores disponíveis no Relatório de Gestão da UFMT (2013), o número de alunos matriculados nos cursos de graduação presencial e a distância, em 2013/2 estão assim distribuídos:

Tabela 7

Alunos matriculados nos cursos de graduação 2013/2 - UFMT

Alunos matriculados nos cursos de graduação 2013/2	
Campus de Cuiabá	9.517
Campus de Rondonópolis	3.350
Campus do Araguaia	2.185
Campus de Sinop	2.674

Cursos a distância	1.642
Total	19.368

Fonte: Relatório de Gestão da UFMT 2012-2013

Nesse caminho de demonstrar a expansão da UFMT, conforme vem ocorrendo nacionalmente, a pesquisa de Silva (2012) apresenta dados que revelam que por meio do Reuni, de 2007 a 2010, a oferta de vagas cresceu 44,6%, sendo que no *campus* de Cuiabá expandiu 41,6%; de Rondonópolis, 21,4%; no Médio Araguaia 153,3%; e em Sinop – 26,7%, com destaque para o aumento das vagas maior no período noturno nos *campi* de Cuiabá e de Sinop, respectivamente com 46,0% e 80,0%.

O relatório anuário da UFMT (2013) apresenta dados que apontam o crescimento de vagas, dos estudantes ingressantes e concluintes nesse nível de ensino no ano de 2010 a 2012, conforme as tabelas abaixo:

Tabela 8

Processo seletivo 2010-2012

	2010	2011	2012
Candidatos inscritos	58.298	96.252	114.882
Vagas ofertadas	5.028	5.168	5.188
Vagas indígenas	20	-	25
Estudantes ingressantes	6071	5322	5596
Estudantes matriculados	18.090	19231	20.006
Estudantes concluintes	1.703	1.914	2.290

fonte: Anuário Estatístico /UFMT, 2013

Tabela 9

Evolução dos discentes concluintes na graduação presencial por campus - (2010-2012)

Campus	2010	2011	2012
Campus de Cuiabá	1.219	1.199	1.364
Campus de Rondonópolis	327	330	437
Campus do Araguaia	120	183	269
Campus de Sinop	37	202	220

Total	1.703	1.914	2.290
--------------	--------------	--------------	--------------

No propósito do acesso democrático, via ampliação de vagas ofertadas, uma das dimensões que devem ser levadas em consideração, acatando aqui a concepção de acesso construída por Silva e Veloso (2012), é a permanência dos estudantes no ensino superior, pois estudos demonstram que a evasão está relacionada em sua maior parte a questões de ordem sócio-econômica. Sendo assim, a expansão das vagas nas universidades não configura medida suficiente para assegurar a permanência dos estudantes no sistema de ensino, de forma que importa a criação de políticas públicas que garantam essa perspectiva mais ampliada de acesso, superando uma concepção que reduz ao ingresso perdendo de vista seu conteúdo realmente democratizante.

Ao ampliar para políticas mais inclusivas e de assistência estudantil, o programa também tem como estratégia alcançar a meta global 2 do Reuni, que é a elevação da taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais para 90% .

Nessa direção, a instituição do PNAES, compromete-se com o aporte de recursos com a finalidade de subsidiar o estudo de estudantes provenientes das classes populares, de modo a:

- I - democratizar as condições de permanência nas IFES;
- II - minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da Educação Superior;
- III - reduzir as taxas de retenção e evasão; e,
- IV contribuir para a promoção da inclusão social pela educação.

Na alínea IV, fica evidente que a assistência estudantil é, portanto, uma estratégica para difundir a Educação Superior, como possibilidade de ascensão social, para a qual educação compõe como um mecanismo de coesão social. (BRASIL, 2010)

Na UFMT, a Pró-Reitoria de Assistência Estudantil (PRAE), criada em dezembro de 2012²⁹, é responsável no âmbito da assistência estudantil para desenvolver ações institucionais que devem garantir “[...] o acesso, a permanência e o sucesso acadêmico do estudante no curso desde o seu ingresso até a sua conclusão, tanto nos programas de graduação, como nos de pós-graduação ofertados pela UFMT.” (UFMT, 2013, p.33)

Os programas desenvolvidos no âmbito da assistência estudantil são: Moradia (Auxílio Moradia e Casa do Estudante Universitário), Auxílio Alimentação, Bolsa Permanência, Auxílio Evento, Apoio Pedagógico, Apoio à promoção da saúde e Apoio à realização de eventos estudantis nos campi. Os estudantes indígenas, quilombolas e de cursos com carga horária semanal igual ou superior a cinco horas passaram a receber a bolsa permanência do MEC, a partir de maio de 2013. (UFMT, 2013)

Os indicadores apresentados no Relatório de Gestão da UFMT (2013) a quantidade de estudantes atendidos pela Prae até agosto de 2013, consta na tabela abaixo.

Tabela 10

Programas de Assistência Estudantil/PRAE - Agosto de 2013

Programas	Estudantes atendidos				
	Cuiabá	Rondonópolis	Sinop	Araguaia	Total
Acompanhamento Acadêmico	678	10	10	7	710
Bolsa Permanência	707	308	180	143	1.338
Auxílio Alimentação	640	252	248	355	1.495
Moradia Estudantil - CEU	79	23	-	-	102
Auxílio Moradia	147	69	102	92	410

²⁹ Importa registrar que nesse contraditório campo de construção de políticas públicas a criação de uma Pró-Reitoria específica para a Assistência Estudantil, revela um lugar novo a ela atribuído com adensamento tanto seu orçamento quanto de seu repertório programático.

Auxílio Evento	158	71	64	36	329
Apoio pedagógico	224	10	-	-	234
Apoio a promoção da Saúde	40	10	-	-	50
PEC-G (Programa de Estudantes Convênio de Graduação)	13	-	-	-	13
Proind (Programa de Inclusão Indígena)	56	-	4	4	64
Programa de Apoio à Inclusão	54	-	4	2	60
Total					4.800

Fonte: Relatório de Gestão da UFMT, 2013.

A partir da exposição é possível afirmar que esse número está aquém do esperado, cerca de 27,07% dos 17.726 estudantes matriculados na graduação presencial nesse mesmo ano.

A pesquisa realizada por Nogueira (2012) na UFMT sobre a política de assistência estudantil revela, de acordo com os depoimentos dos estudantes entrevistados, que a bolsa é para quem normalmente não trabalha, pois quem trabalha recebe melhor do que o valor em pecúnia oferecido. Além disso, a burocratização do processo de obtenção impõem dificuldades, além de ser “[...] poucas bolsas para muitos alunos e se for levado em consideração a quantidade de alunos que precisam e a que efetivamente recebe” (2012, p.139).

É com essa preocupação de uma atenção ainda focalizada que Cislaghi e Silva (2012) problematizam a assistência estudantil articulada à inevitável lógica de bolsificação. Explica, por seu turno:

[...] apesar do aumento nominal de recursos para a assistência estudantil no último período, seu orçamento ainda é insuficiente, se considerarmos a ampliação de vagas e a política de cotas, que tendem a ampliar a entrada de setores mais pauperizados da classe trabalhadora nas universidades públicas, aumentando a necessidade de assistência. Assim, o subfinanciamento da assistência estudantil permanece.

Do ponto de vista político, a focalização da assistência estudantil leva a uma divisão entre estudantes pobres e supostamente ricos, estigmatizando os que precisam mais e excluindo uma larga parcela de estudantes que, para ter dedicação exclusiva aos estudos, também necessitariam auxílio do Estado. (2012, p.507)

Desse modo, a ampliação das vagas, o aumento de investimento na assistência estudantil ainda que se destaque comparativamente em relação a contextos antecedentes, ainda não garante a todos os estudantes a permanência nas universidades, haja vista que a assistência estudantil é exclusivamente oferecida aos estudantes que atendem aos critérios de elegibilidade do PNAES, isto é, “com o perfil socioeconômico vulnerável, independente se ingressou a partir das vagas do Reuni ou tendo como forma de ingresso o Sistema de Seleção Unificada (SiSU)”. (NOGUEIRA, 2012, p.139)

Embora a meta de 90% diplomação não seja exclusivamente tarefa da assistência estudantil, perpassa em certo sentido por ela, e alcançar esse meta tem se revelado uma tarefa difícil, pois nem os países OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico)³⁰, tem esse percentual, pois gira em torno de 70%, frisam Cislighi e Silva (2012).

Em síntese, o que se percebe é que a educação superior pública tem o desafio de crescer quantitativamente, mas todos os números anunciados e veiculados colocam em questão a imprescindibilidade de se preocupar com a qualidade de educação, haja vista que o processo de expansão da educação superior vem colocando em cena o elemento qualitativo.

A expansão da educação superior via Reuni indica estar provocando mudanças nos padrões de conhecimento concernentes aos novos arranjos

³⁰ Dentre os 34 países membros, destacam-se: Japão, Austrália, México, Estados Unidos, Canadá, Suíça, Itália, Israel, Espanha, Alemanha, etc. (Conselho Administrativo de Defesa Econômica - CADE, 2012) .Disponível em: <http://www.cade.gov.br/Default.aspx?1d1d1fe12eec2f0b2426>

curriculares implantados nas universidades federais. Há de se considerar sim uma mudança e seus reflexos na educação superior, com o aumento de números de vagas, de cursos, e aumento de investimento para o programa de assistência estudantil que possibilitam a permanências de estudantes de classes populares. Mas é tímido porque o programa amplia vagas, oportuniza o ingresso, porém possui ainda limites não superados para garantir uma democratização plena.

De modo geral, pode-se concluir que a adesão ao Reuni pelas IFES vem apresentando consequências que afetam não só a qualidade do ensino, mas a atividade docente, pois o programa propõe o aumento do número de alunos por sala de aula, e mesmo acompanhada de garantia de estrutura física e recursos materiais; mudanças na organização dos cursos de graduação ao adotarem critérios de organização mais flexíveis tendem a impactar na qualidade do ensino; intensificar a precarização do trabalho docente, dado o aumento da relação aluno/professor.

Ainda que tenha provocado movimento de resistência no interior acadêmico, com mobilização de professores dos IFES e de estudantes que enxergavam no programa não só a nova dimensão da precarização da educação pública, mas uma nova dimensão da precarização do trabalho docente, não foi suficiente para colocar freio em sua execução nas IFES.

No artigo “ As dores do Crescimento”, o reitor e vice-presidente da ANDIFES alude que as crises, turbulências vividas nas universidades que ecoam os movimentos de insatisfação, representam um sinal positivo, pois “crescer pode doer”. Assegura:

A política de expansão das Instituições Federais de Ensino Superior, iniciada há dez anos, **produziu um aumento de 120% no número de matrículas**. Hoje, há mais de um milhão de estudantes de graduação e de pós-graduação na rede federal, e a interiorização do sistema já atende a mais de 160 municípios em todas as macrorregiões do Brasil.

Esse grande esforço exigiu recursos orçamentários de R\$ 26 bilhões e gerou a contratação de mais de 40 mil novos professores e técnicos administrativos. **A ampliação de matrículas abrange todos os cursos, em especial as Engenharias, a Medicina e as Licenciaturas, e foi acompanhada pela exitosa política de reserva de vagas – as cotas para egressos de escolas públicas, em especial afrodescendentes e indígenas.**

As universidades estão maiores e seu ambiente é de diversidade étnica e cultural, assim como a própria sociedade brasileira. **Novas**

ações de assistência estudantil foram implementadas para que os estudantes incluídos tenham condições de permanecer e de conquistar o sucesso acadêmico. Indicadores nacionais e internacionais demonstram que **as nossas instituições de ensino superior também cresceram em qualidade**, mas é certo que há ainda muito a avançar em todas as áreas.

Apesar de todo esse crescimento, ainda temos pouco mais de 17% dos jovens entre 18 e 24 anos cursando uma faculdade. Assim, é imprescindível definir uma nova agenda de expansão e qualificação.

A conquista dos royalties do pré-sal para as áreas da educação e da saúde, somada à meta de investimento de 10% do PIB pelo Plano Nacional de Educação, garantem os necessários recursos financeiros. Novo crescimento, novas dores e novos cenários.

Assim se cria um país mais inclusivo, forjado num dos mais eficientes setores públicos. Assim é a realidade da instituição que mais transforma as pessoas, que gera conhecimento, inovação e desenvolvimento, e que escreve o futuro. (NETTO, 2014, p.1) (grifos nossos)

Assim, o enaltecimento da democratização da educação superior via expansão do acesso a esse nível de ensino, ecoa como o canto da sereia, nos termos de Tren e Rodrigues (2011). O estudo aqui realizado mostrou que alguns avanços foram mesmo conquistados na UFMT. Ancorada nos dados disponíveis, já apresentados, uma projeção revela indicadores que expressam o aumento das vagas ofertadas com crescimento até o ano de 2012 de 80,08% em relação ao ano da implementação do Reuni (2006). Embora se registre uma regressão em 2013 de 0,05% em relação ao ano anterior, tomando por base o ano de 2006, anterior ao Reuni, esse crescimento representa 45,45%.

Entretanto, diante do avanço substancial da educação superior, não se pode perder de vista a perspectiva da universalidade da educação superior, em que se ancoram não só o acesso a esse nível de ensino, historicamente marcada pela elitização, mas a permanência dos estudantes historicamente excluídos, com compromisso da assistência estudantil como direito. E, sobretudo, nesse processo, fortalecer o discurso de uma educação com qualidade é fundamental, pois como ressalta Mancebo (2008) a expansão não pode ocorrer com o sacrifício da própria formação, o que impõe a implementação de instituições de alta qualidade: instituições que estimulem a criação cultural, o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo. Ou seja, universidade como mediação para a construção

da democracia e da cidadania, além de lugar de produção, sistematização e disseminação de conhecimento.

CONCLUSÃO

Este estudo se desenvolveu a partir da identificação inicial de que a Educação ganhou no cenário e contexto contemporâneos lugar de destaque. Profundas mudanças fizeram com que o capitalismo se recompusesse, impulsionado pela evolução tecnológica com impactos no trabalho, na produção e nas relações sociais. No contexto dessas transformações, encontra-se a reforma do Estado e suas implicações nas políticas educacionais.

Atribui-se à educação em seus diversos níveis o propósito de formar um novo tipo de trabalhador para atender as demandas que se acenam no mundo do trabalho, permitindo-lhes melhores condições de produtividade e competitividade no mercado nacional, ao mesmo tempo em que a ela é conferida o papel de enfrentar desigualdades por meio de um intenso processo de democratização que significa inserção de jovens estudantes para corrigir distorções históricas de elitização nesse nível de ensino.

É nessa direção que as políticas expansionistas na educação superior tratarão de ampliação do acesso. Por isso, educação, política social de educação, expansão, acesso, tornaram-se neste estudo categorias centrais, sobre as quais se buscou uma tentativa de precisão teórico-conceitual e histórica, a fim de lançar sobre o objeto de estudo luzes de elucidação que permitissem apreendê-lo em suas múltiplas determinações, ou seja, numa dimensão de totalidade histórica, totalidade dinâmica e contraditória.

Algumas indicações conclusivas podem ser realizadas, no que chamamos a atenção, contudo, para a sua não absolutização, pois conclusões são sempre aproximativas; nada pode ser tomado em absoluto, inclusive para poder deixar aberto à própria história.

Sobre a expansão da educação superior, como direção norteadora à implantação e desenvolvimento das políticas e programas nas instituições públicas e privadas pela via do programa ProUni, Reuni, e Enem como parte de seus mecanismos centrais, pode-se afirmar que nas últimas duas décadas acentuou-se uma lógica de aprofundamento da hegemonia do setor privado mercantil. Contudo, há diferenças nos contextos sócio-históricos em que as medidas e políticas são implementadas.

Mesmo isto não sendo uma novidade, as próprias estatísticas oficiais informam que desde os anos de 1990, interesses de ordem privada ampliaram na educação seus nichos de investimento, contando para isso com fundo público, e em detrimento do ensino público que, por sua vez, como as políticas sociais de modo geral, sobretudo na segunda metade dessa década sofre sucateamento. A era FHC foi inesquecível para as IFES donde o congelamento salarial, não realização de concurso público, desvalorização da carreira docente, foram suas marcas. Na realidade, a reforma do Estado incidiu sobremaneira sobre as políticas sociais, especialmente educação, saúde e previdência social.

É consenso ainda para vários analistas, conforme vimos, a interferência de agências multilaterais, como agências financiadoras e na definição de diretrizes que servem de base para a constituição das políticas educacionais, cujas práticas sugeridas passam a ser assimiladas. É o caso do Banco Mundial, do FMI, da Unesco, da CEPAL, entre outras, que irão apresentar e defender as razões para as mudanças no ensino superior, tanto as de ordem externa, como a demanda social, a necessidade de corte nos gastos públicos, a adaptação ao mercado de trabalho, quanto as de ordem interna elecando o avanço da ciência, a necessidade de mudar o modelo organizacional das instituições, a organização curricular, entre outras.

São razões e argumentos que irão dar o sustentáculo ideo-político ao que se conhece hoje em termos da diversificação das instituições no ensino superior, ou seja, diferentes formatos, demandas e de fontes de financiamento. Outra característica será, então, a expansão propriamente dita, repetindo e aprofundando um padrão desigual entre o ensino superior público e privado.

Assim, desde a LDB no. 9394/96, e decretos e portarias subsequentes, as políticas educacionais brasileiras vão tomar essas diretrizes como referências para a ampliação de vagas, criação de novos cursos, emergência de áreas profissionais novas, ampliação de formatos de instituições não universitárias decorrente da flexibilização da organização acadêmica. A ampliação dos centros tecnológicos de ensinos superior no setor público, que cresce sobremaneira nos governos de Lula e Dilma Rouseff, merecem ser citados, mas, no cômputo geral está configurada a hegemonia do setor privado denotando uma perspectiva restrita de democratização, cenário este que delineamos muito propício à mercantilização da educação.

De tal maneira, como política pública e social, portanto comprometida com interesses públicos, voltada ao atendimento de necessidades sociais pela via da garantia de direito, a educação encontra-se tencionada pelos imperativos do mercado.

Foi, então, nessa perspectiva que analisamos o movimento das vagas, matrículas, do quadro docente, das políticas de permanência em relação à UFMT, para entender nessa complexa e contraditória teia a expansão e o acesso ao ensino superior, acesso que como categoria analítico-empírica requer abordagem ampla não relativa apenas a ingresso, como se defendeu neste estudo.

O movimento real do objeto possui aparência e essência, interligado num todo articulado, conforme nossa inspiração teórico-metodológica crítico-dialética. Ao realizarmos as aproximações do real, procuramos superar sua visão fenomênica, quase sempre explicada e revelada pelas estatísticas pois não interessava cair no fetiche dos números. .

Nesse movimento, pudemos verificar que o Programa Reuni se traduz em um mecanismo central desse processo de expansão do acesso à educação superior, ainda que sua adesão venha se dando de modo conflituoso em algumas universidades. Os dados indicativos da UFMT revelaram que a expansão efetivada por meio do Reuni produziu alterações na organização e funcionalidade da universidade, os quais podem ser destacados:

- A expansão das matrículas de estudantes, cerca de 80% em relação ao ano de 2006, e conseqüentemente aumento na relação aluno/professor (18/1) nas salas de aula, que interfere diretamente na atividade docente, sobrecarregando os professores, bem como na qualidade de formação, ao visar atingir a taxa de 90% de diplomação;
- A implementação de novos cursos na universidade, com aumento de um pouco mais de 45% dos cursos existentes no ano de 2006, que corresponde a meta de Reestruturação acadêmico-curricular proposta pelo Reuni;

Entre outros aspectos desse processo, podemos ressaltar que nos últimos anos houve um avanço no que se refere à assistência estudantil, que com a aprovação do PNAES, passou a destinar dotação orçamentária exclusiva para essa área, cujo aporte de recursos tem a finalidade de subsidiar o estudo de estudantes provenientes das classes populares articuladas ao desenvolvimento de atividade de ensino, pesquisa e extensão. Dentro de seus limites de abrangência, os dados coletados da UFMT demonstrou, contudo, que apenas 27% dos estudantes matriculados são beneficiados com essa política.

Conforme já foi mencionado, a categoria acesso deve estar articuladas a outras dimensões para que se caminhe rumo ao aprofundamento do conhecimento mais amplo do fenômeno, capaz, inclusive de construir indicadores que tenham potencial de aferição na realidade, sendo o ingresso, a permanência e a qualidade da formação, alguns que tem sido sugeridos e tem nossa concordância.

Apesar de reconhecermos um certo tipo de democratização da educação superior brasileira, uma democratização restrita, a expansão pelo ingresso a esse nível de ensino, em curso país e em Mato Grosso, ainda não assegura efetivamente essas três dimensões que conferem um sentido *lato* ao acesso. Há limitações na política de permanência e na qualidade do ensino, muito constrangido por razões externas e internas, como já assinaladas.

A expansão das vagas nas universidades públicas, incluindo a UFMT, é uma reivindicação histórica da sociedade. No entanto, há um forte acento no ensino privado, inclusive com destinação de fundo público que compromete o orçamento e investe em um modelo pleno de contradições.

Desse modo, diante do atual contexto destaca uma supervalorização e enaltecimento da educação que provoca para uma transformação e reparação de injustiças históricas. Certamente a educação tem o poder de influenciar um processo revolucionário, de transformação societária, mas elegê-la como remédio para todos os problemas sociais é recorrer a um equívoco diante da complexidade que a envolve e que produz as desigualdades na sociedade capitalista. Assim, a aparência do fenômeno esconde uma democratização liberal capitalista, oculta pelo fetiche dos números as raízes do problema, e promove uma democratização que consiste na igualdade de oportunidade ainda marcada pela questão do mérito, amparada numa

forte relação entre seletividade escolar e seletividade social, ambas marcadas pela estratificação social.

Reconhecer os avanços no campo do ensino superior é fundamental, e não negamos a sua importância na sociedade capitalista contemporânea, uma vez que avança no sentido de tentar reverter as tendências históricas produzidas pelo sistema. Contudo, seu crescimento evidente e notável em termos absolutos revela-se insuficiente quando confrontado, em termos relativos, à dimensão e às necessidades da população brasileira. Por isso, a nossa luta pela democratização da educação superior, de modo efetivo e amplo, compreende também a luta pela educação pública, laica e de qualidade como direito universal.

Assim, entre a magnitude dos números e a controvérsias que causa, destacamos, por fim, que a política social de educação e o ensino superior como um de seus níveis, está requerendo dos sujeitos históricos a acentuação de suas contradições, para encontrar nelas mesmas as propostas que reafirme o papel histórico que tem a universidade para uma formação integral, humanística e científica, construtora de sujeitos autônomos, críticos, criativos e protagonistas do processo histórico do qual fazem parte.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

ANDIFES - Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior. **Perfil econômico e cultural dos estudantes de graduação das universidades federais brasileira**. Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE). Brasília, 2011. Disponível em: < Acesso em: 10 Jul.2014

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao Trabalho?** Ensaio sobre as Metamorfoses e a Centralidade do Mundo do Trabalho. 8a ed. São Paulo: Ed. Cortez/Ed. Unicamp, 2002

_____. Trabalho e precarização numa ordem neoliberal. in Cidadania Negada: Políticas de exclusão na educação e no trabalho /Pablo Gentili& Gaundencio Frigotto (orgs) – 5. Ed. – São Paulo, Cortez (Buenos Aires, Argentina: CLACSO, 2011

ALMEIDA, Carina Elisabeth Maciel de . **O Discurso de Inclusão nas Políticas de Educação Superior (2003 – 2008)** / Carina Elisabeth Maciel De Almeida - Campo Grande, MS, 2009. Tese (doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande 2009

ARCARY, Valério. Cinco observações sobre a crise da educação pública para uma estratégia revolucionária. Disponível em : <http://www.pstu.org.br/teoria_materia.asp?id=4656&ida.> Acesso em 21.Fev. de 2014

BARROS, R. P; MENDONÇA, R.; SANTOS, D. D; QUINTAES, G. **Determinantes do Desempenho Educacional no Brasil**. IPEA ,TD nº 834. Rio de Janeiro, Outubro de 2001. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/pub/td/td_2001/td_0834.pdf>. Acesso em: 24 Set.2013

BRASIL. Decreto Nº 7.234, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7234.htm> Acesso em: 13 Fev.2013

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). PROUNI: **Diretrizes Gerais**. Brasília, Julho de 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/diretrizesreuni.pdf>>. Acesso em: 04 Set.2013

_____. MDS. Territórios da cidadania. <http://www.mds.gov.br/segurancaalimentar/desenvolvimentoterritorial/territorios-da-cidadania>. Acesso em: 10 Set.2014

_____. **Novas universidades e institutos federais vão abrir 850 mil vagas.** Agosto de 2011. Disponível em: <<http://reuni.mec.gov.br/noticias/37-noticia-destaque/977-novas-universidades-e-institutos-federais-vaio-abrir-850-mil-vagas>> . Acesso em:

_____. **O que é o Reuni.** Disponível <http://reuni.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=25&Itemid=28> . Acesso em : 20 Ag.2013

_____. **Lei nº 12.711 de 29 de Agosto de 2012.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm

_____. **Bolsas e crédito estudantil:** Programa Universidade para Todos (Prouni). Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/sobre/educacao/financiamento-educacional>. Acesso em : 05 Set.2013

_____. **O PNE 2011-2020: Metas e estratégias.** S/D. Disponível em:< http://fne.mec.gov.br/images/pdf/notas_tecnicas_pne_2011_2020.pdf>. Acesso em: 5 Mai.2014

_____. **Análise sobre a Expansão das Universidades Federais 2003 a 2012.** Brasília, 2012. Disponível em:< ...Acesso em: 10 Jul.2014

_____. **Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - Reuni 2008 – Relatório de Primeiro Ano.** Brasília, 2009. disponível em: < portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc...> Acesso em: 03 Out.2012

_____. UNESCO. **Desafios e Perspectiva para a Educação Superior Brasileira para a próxima década:** 2011-2020. Brasília, 2012. Disponível em:<<http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002189/218964POR.pdf>> Acesso em: 5 Mai.2014

_____. Universidade Federal de Mato Grosso. **Relatório de gestão:** 2012/2013 / Universidade Federal de Mato Grosso. – Cuiabá: Universidade Federal de Mato Grosso, Secretaria de Comunicação e Múltiplos, 2013. 84 p.

_____. **Anuário Estatístico da UFMT:** ano base 2012. 2013. Disponível em: <<http://www.ufmt.br/ufmt/site/userfiles/relatorios/anuarioestatico2013.pdf>> Acesso em: 10 Set.2014.

_____. INEP. **O Brasil teve mais de 7 milhões no ano passado.** Disponível em : <<http://portal.inep.gov.br/visualizar/>-

/asset_publisher/6AhJ/content/brasil-teve-mais-de-7-milhoes-de-matriculas-no-ano-passado> Acesso em: 10.Nov.2013

_____. **Matrículas no ensino superior crescem 3,8%. senso da educação superior.** setembro, 2009. Disponível em:

http://portal.inep.gov.br/visualizar/-/asset_publisher/6AhJ/content/matriculas-no-ensino-superior-crescem-3-8?redirect=http%3a%2f%2fportal.inep.gov.br%2f
Acesso em: 10 Set.2014

_____. IPEA. O Globo: (RJ) (Primeira Página): **Concentração de renda sobe apenas no DF.**2010. Disponível

em:<http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=1606>. Acesso em: 10 Out.2013

_____. Supremo Tribunal Federal. **Supremo declara constitucionalidade do ProUni.** Disponível em:

<http://www.stf.jus.br/portal/cms/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=206553>. Acesso em: 04. Set.2013

_____. ANDIFES. **O prouni rende isenção fiscal de R\$ 4bi a faculdades privada.** 05 de Agosto de 2013. Disponível em

<<http://www.andifes.org.br/?p=21427>> Acesso em 04 Set.2013

_____. **Prouni converte isenção de impostos em vagas nas universidades.** 12.Jul.2005. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=3552>.
Acesso em: 04 Set.2013

BEHRING, Elaine Roussetti; BOSCHETTI, Ivanete **Política Social: Fundamentos e História.** . 3ª edição, São Paulo: Cortez Editora, 2007, v.2

CAMPOS, Marcio Augusto. STF declara constitucionalidade do Prouni. 12 de Maio de 2012. Disponível em: < <http://www.tributacaonoensino.com.br/stf-declara-constitucionalidade-do-prouni/>>. Acesso em: 05 Set.2013

CASTRO. Alba T. Barroco de. **Tendências e contradição da educação publica no Brasil:** a crise na universidade e as cotas. In: Política Social no capitalismo: tendência contemporâneas. Boschetti.....(org). 2. Ed.- São Paulo: Cortez, 2009.

CATANI,A.M; HEY.A.P, GILIOLI,R.S.P. **PROUNI:** democratização do acesso às Instituições de Ensino Superior? In: Educar, Curitiba, n. 28, p. 125-140, 2006.

Editora UFPR. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/er/n28/a09n28.pdf>> Acesso em: 05. Set.2013

CARVALHO, Cristina Helena Almeida de. **O PROUNI no governo lula e o jogo político em torno do acesso ao ensino superior.** In Educ. Soc., Campinas , Vol.27, n.96- Especial, p. 979-1000, Out.2006. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>

CISLAGHI, Juliana Fiuza ; DA SILVA , Mateus Thomaz. **O Plano Nacional de Assistência Estudantil e o Reuni:** ampliação de vagas versus garantia de permanência. In Ver. SER Social, Brasília, v. 14, n. 31, p. 489-512, jul./dez. 2012. Disponível em: <seer.bce.unb.br/index.php/SER_Social/article/download/7103/6489>. Acesso em: 01 Ago.2014

CISLAGHI, Juliana Fiuza. **A formação dos assistentes sociais em tempos de contrarreformas do ensino superior:** o impacto das mais recentes propostas do governo Lula. In Revista Serviço Social e Sociedade, n.106,São Paulo: Cortez, 2011

CURY, Carlos R.J. **Políticas Inclusivas e Compensatórias na Educação Básica.** Cadernos de Pesquisa, v. 35, n. 124, p. 11-32, jan./abr. 2005

DEMO, Pedro. **Metodologia científica em ciências sociais.** 3. ed. São Paulo: Atlas, 1995.

DA LUZ, Jackeline Nascimento Noronha; VELLOSO, Tereza Christina Mertens Aguiar. **Novo Enem e SISU:** Caracterizando o novo mecanismo de seleção. IN: As políticas de democratização da educação Superior nos Estados do Rio de Janeiro e de Mato Grosso: produção de pesquisa e questões para o debate/Maria de Fátima Costa de Paula, Maria das Graças Martins da Silva (Orgs). Cuiabá: EdUFMT, 2012

DOURADO, Luiz Fernandes. **Reforma do estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90.** REVISTA Educ. Soc., Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 234-252. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12931>> Acesso em: 20 Ag. 2013

FERREIRA, Suely. **Reformas na Educação Superior:** de FHC a Dilma Rouseff (1995-2011). Revista Linhas Críticas, Brasília, DF, n.36, p. 455-472, maio/ago. 2012. Disponível em: <http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/viewFile/6794/5773> Acesso em: 10 Set. 2014

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e formação humana.** Ajuste neoconservador e alternativa democrática. In: GENTILI, Pablo e SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs). **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas.** Petrópolis: Vozes, 1997. p.31-93

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

_____. **Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI.** Rev. Bras. Educ. vol.16 no.46 Rio de Janeiro Jan./Apr. 2011. Disponível em: <
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782011000100013>
Acesso em: 10.Mai.2014

FONAPRACE. **Revista Comemorativa 25 Anos** : histórias, memórias e múltiplos olhares / Organizado pelo Fórum Nacional de Pró-reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis, coordenação, ANDIFES. – UFU, PROEX: 2012.

GARCIA, F. VASCONCELOS, L.M. GOLDBAUM, Sérgio. LUCINDA, C. R.
Distribuição da educação e da renda: o círculo vicioso da desigualdade na América Latina (p. 179- 188). Economia Social no Brasil/ Organizadores Landislau Dowbor e Samuel Kilsztajn – São Paulo: Editora SENAC- São Paulo, 2001.

GENTILI, Pablo e FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs). **A Cidadania negada – Políticas de Exclusão na Educação e no Trabalho.** São Paulo: Cortez, 2011

GOUGH, Ian. **Economia Política del Estado del bienestar.** H. Blume Ediciones, Madrid, 1982

GIRALDELLI Jr., Paulo. **A história da educação brasileira.** 4ª ed.- São Paulo: Cortez, 2009

Kosik, Karel. **Dialética do Concreto.** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1995.

LARA, Ricardo. **Pesquisa e Serviço Social: da concepção burguesa de ciências sociais à perspectiva ontológica.** In: Rev.

katálysis vol.10 no.spe Florianópolis 2007. Disponível em:<
<http://www.scielo.br/pdf/rk/v10nspe/a0810spe.pdf> >. Acesso em : 10 Out.2013

LEHER, Roberto. **ENEM: o que é comodificado é mercadoria.** Correio da Cidadania, 2009. Disponível em:

<http://www.correiocidadania.com.br/index.php?option=com_content&task=view&id=3831&Itemid=79>. Acesso em: 10 Mai.2013

LIMA, Kátia. **Contra-reforma da educação superior em FHC e Lula.** SP: Xamã, 2007

_____. **O Programa Reuni e os desafios para a formação profissional em Serviço Social.** Revista katal. , Florianópolis, v.6, n.2p.258-267, Jul/Dez, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rk/v16n2/12.pdf>. Acesso em: 26 Junho 2014

LUCENA, Carlos A. **A teoria do capital humano: história, trabalho e capacitação dos trabalhadores.** Congresso de Pesquisa e Ensino em Educação em ..., 2003 - fae.ufmg.br. disponível em: <<http://www.fae.ufmg.br/portalmineiro/conteudo/externos/2cpehemg/arq-ind-nome/eixo10/completos/teoria.pdf>>. Acesso em: 21 Mai. 2014

MARCHESI, Álvaro. **Un sistema de indicadores de desigualdad educativa.** Revista Ibero-Americana de Educación,nº 23. Mayo-Agosto de 2000.

MARX , Karl . (1867). O capital: Critica da economia política. Vol I, T 1, São Paulo, Editora Nova Cultural Ltda, 1996.

MANCENO, Deise; MUÉS, Olgaíses; CHAVES, Vera Lúcia Jacob. **Crise e reforma do Estado e da Universidade Brasileira:** implicações para o trabalho docente. In: Educar em Revista, n.28, jul/dez.2006.

MANCENO, DEISE. **Reforma da Educação Superior: o debate sobre a igualdade no acesso .** In Educação superior no Brasil - 10 anos pós-LDB / Mariluce Bittar, João Ferreira de Oliveira, Marília Morosini (Organizadores). - Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008.

MARQUES, Carlos José. **Da ascensão de classe ao fim da miséria.** Revista IstoÉ, ed.2258, 2013. Disponível em: <http://www.istoec.com.br/assuntos/editorial/detalhe/277798_DA+ASCENSAO+DE+CLASSES+AO+FIM+DA+MISERIA> Acesso em: 04 set.2013

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio da pesquisa.** In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 21. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

_____. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. 6.ed, São Paulo: Hucitec, Rio de Janeiro: Abrasco, 1999.

MELHORIA na vida faz crescer 30% as buscas por educação no Google. Disponível em: <<http://noticias.terra.com.br/educacao/melhoria-na-vida-faz-crescer-30-as-buscas-por-educacao-nogoogle,daad70185ce1e310VgnVCM20000099cceb0aRCRD.html>> Acesso em: 227.Out.2013

NETTO, J.P. A Construção do Projeto Ético-Político do Serviço Social. In MOTA A.E. et al (orgs) Serviço Social e Saúde: formação e Trabalho Profissional . 4e.d., São Paulo: Cortez, 2009

NISHIMURA, SHIN PINTO. **A precarização do trabalho docente como necessidade do capital.** In **Universidade e Sociedade**. Ano XXIII, nº53, fevereiro, 2014. Disponível em: <http://portal.andes.org.br/imprensa/publicacoes/imp-pub-1167941526.pdf>. Acesso em: 27 Jun.2014

NOZAKI, Willian. **A nova Classe Média: preferências políticas e econômicas.** 2012 Disponível em: <<http://www.cartamaior.com.br/?/Editoria/Economia/'Nova-classe-media'-preferencias-economicas-e-politicas%0d%0a/7/26368>> Acesso em: 28. Out.2013

OLIVEIRA, João B. **Renda Per Capita, Desigualdade de renda e educacional, e participação política no Brasil.** Texto para Discussão nº 827, IPEA, Rio de Janeiro, outubro 2001.

OLIVEIRA, D.A; ANDRADE, Adriana. **Política educacional como política social: uma Nova regulação da pobreza.** Revista PERSPECTIVA, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 279-301, jul./dez. 2005. <http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html> . Acesso em: 28 Set.2013

OLIVEIRA, J.F. et al. **Políticas de acesso e expansão da Educação Superior: concepções e desafios.** Brasília: MEC/INEP, 2006.

PAULA, Maria de Fátima Costa de. **Educação Superior, democratização e inclusão social:** Brasil e Argentina . Rev. Educ. Públ. Cuiabá, v. 19, n. 40, p. 287-304, maio/ago. 2010

PEREIRA, R. S. **Conexão entre Desigualdade de Renda, Educação e Mercado de Trabalho:** O Caso de Mato Grosso na década de 90. Tese de Doutorado/ Instituto de Educação - UFMT. Cuiabá, 2002.

PIRES, Valdemir. **Economia da Educação: Para Além do Capital Humano.** São Paulo: Cortez, 2005.

PROPOSTA DO FONAPRACE para um **Plano Nacional de Assistência aos Estudantes de Graduação das Instituições Públicas de Ensino Superior.** 2001. disponível em: <<http://www.unb.br/administracao/decanatos/dac/fonaprace/documentos/pna.htm>>. Acesso em: 20 Ab.2013

RIBAS, Rafael Peres. **Permanência, Transição, Vulnerabilidade?**Três análises dinâmicas sobre a pobreza no Brasil [Dissertação].Centro de Desenvolvimento e Planejamento Regional ,Faculdade de Ciências Econômicas – UFMG. Belo Horizonte – MG, 2006.

SETUBAL, Aglair Alencar. **Desafios à pesquisa no Serviço Social:** da formação acadêmica à prática profissional. In Rev. Katál. Florianópolis v. 10 n. esp. p. 64-72 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rk/v10nspe/a0710spe.pdf>.> Acesso em: 10 de Out.2013

SOARES, Laura Tavares R. **Ajuste neoliberal e desajuste social na América Latina.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

SAVIANI, D. **O trabalho como princípio educativo frente as novas tecnologias.** In FERRETI, C.J. et al. (orgs.) Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar. Petropolis: Vozes, 1994.

_____. **A expansão do ensino superior no Brasil: mudanças e continuidades.** Ver. Poésis Pedagógica - V.8, N.2 ago/dez.2010; pp.4-17. Disponível em : <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/poesis/article/view/14035/8876>> Acesso em: 05 Ag. 2013

_____. **História das idéias pedagógicas no Brasil.**3 ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SANCHEZ, Ligia . **A escalada da Classe C.** Edição 173, setembro, 2011. Disponível em:< <http://revistaeducacao.uol.com.br/textos/173/a-escalada-da-classe-c-235011-1.asp>>. Acesso em: 28.Out.2013

SGUISSARD, Valdemar. **A universidade neoprofissional, heterônoma e competitiva.**(2003) Disponível em <http://www.lpp-uerj.net/olped/documentos/0470.pdf>. Acesso em: 20 Jan.2014

_____. **Universidade pública estatal: entre o público e privado/mercantil.** Revista Educ. Soc. vol.26 no.90 Campinas Jan./Apr. 2005. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302005000100009&script=sci_arttext> Acesso em: 20 Jan.2014

SILVA, Maria das Graças Martins; VELOSO, Tereza Cristina Mertens Aguiar. **Democratização do Ingresso na educação superior:** liames com a teoria marxista. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, n.39, p.409-428,mai./ago.2013.

SILVA JUNIOR, João dos Reis; SGUISSARDE, Valdemar. **A nova Lei da Educação Superior**. Fortalecimento do Setor público e a regulação do privado /mercantil ou continuidade da privatização e mercantilização do público?. **Revista Brasileira de Educação**. ANPED. Campinas, Autores Associados Ltda, n.29, p.5-27, 2005

SILVA JUNIOR, João dos Reis. **Reformas educacionais , reconversão produtiva e constituição de um novo sujeito**. In Cidadania Negada: Políticas de exclusão na educação e no trabalho /Pablo Gentili& Gaundencio Frigotto (orgs) – 5. Ed. – São Paulo, Cortez (Buenos Aires, Argentina: CLACSO, 2011.

SIQUEIRA, Ângela Carvalho. **Organismos Internacionais, gastos sociais e Reforma Universitária do Governo Lula**. In Neves, Lucia Maria Wanderlei (org) - Reforma Universitária do governo Lula: Reflexões para o debate. São Paulo: Xamã, 2004.

SIQUEIRA, Luana. **Desenvolvimento e Pobreza**: Uma análise crítica. IPEA. Anais do I Circuito de debates acadêmicos, 2011. Disponível em: <<http://www.ipea.gov.br/code2011/chamada2011/pdf/area2/area2-artigo20.pdf>>. Acesso em: 21.Out.2013

SILVA, Maria das Graças Martins da Silva (et.al). Um retrato do Prouni no Estado de Mato Grosso. **Revista As políticas de democratização da educação superior nos Estados do Rio de Janeiro e de Mato Grosso**: produção de pesquisa e questões para o debate. Cuiabá: EdUFMT, 2012.

SOBRINHO, José Dias. **Democratização, qualidade e crise da educação superior: faces da exclusão e limites da inclusão**. Educ.Soc. vol.31 no.113 Campinas Oct./Dec. 2010

SPOSATI, Aldaíza. **Mínimos Sociais e seguridade social**: uma revolução da consciência da cidadania. Brasília: SAS/MPASFUNDACAP, 1997

TEDESCO, J. C. LOPES , Nestor. **Las condiciones de educabilidad de los niños y adolescentes en América Latina**. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, UNESCO. Buenos Aires, 2002.

PEREIRA, Potyara P. A. **Política Social**: Temas e Questões . São Paulo: Cortez, 2008.

TONET, Ivo. **Educação, Cidadania e Emancipação Humana**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005. Brasileira de Educação. Set/Out/Nov/Dez, 2004. Nº27. pp.154-171.

TREN, Eunice; RODRIGUES, José. **O mal estar na academia:** produtivismo científico, o fetichismo do conhecimento-mercadoria. Rev.Bras. Ed., vol16, no 48, Rio de Janeiro, 2011. disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782011000300012&script=sci_arttext. Acesso em: 10 Set.2013

VIEIRA, Paulo Alberto dos Santos. **Ação Afirmativa, assistência estudantil, Bolsa de estudo e matrizes curriculares:** desafios para o ensino regular de graduação da UNEMAT. *IN:* As políticas de democratização da educação Superior nos Estados do Rio de Janeiro e de Mato Grosso: produção de pesquisa e questões para o debate/Maria de Fátima Costa de Paula, Maria das Graças Martins da Silva (Orgs). Cuiabá: EdUFMT, 2012

Anexo A - Tabelas da evolução do quadro de vagas na UFMT entre 2006-2013 nos campus de Cuiabá, Araguaia, Rondonópolis e Sinop

Tabela 1 - Campus de Cuiabá

Nome do Curso	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012³¹	2013
Administração	70	80	80	80	83	120	126	120
Agronomia	70	70	72	80	80	80	84	80
Arquitetura e Urbanismo	30	30	30	30	60	60	64	60
Ciência da Computação	40	40	40	40	40	40	44	40
Ciência e Tecnologia de Alimentos	0	0	0	30	60	60	64	60
Ciências Biológicas	60	60	60	60	60	60	64	60
Ciências Contábeis	80	80	80	80	82	80	84	80
Ciências Econômicas	80	80	80	100	103	100	106	100
Ciências Sociais	50	50	50	50	0	0	0	0
Ciências Sociais (Bach.)	0	0	0	0	27	25	28	25
Ciências Sociais (Lic.)	0	0	0	0	25	25	26	25
Comunicação Social/Jornalismo	30	30	30	30	32	30	32	30
Comunicação Social/Publicidade e Propaganda	30	30	30	30	30	30	32	30
Comunicação Social/Rádialismo	30	30	30	30	30	30	32	30
Direito	80	80	80	94	90	90	94	90
Educação Física							52	50
Educação Física	80	80	80	80	80	80	52	50
Enfermagem	50	50	50	63	60	60	64	60
Engenharia Civil	52	52	52	52	52	52	55	52
Engenharia	80	80	80	80	80	80	86	80

³¹ De acordo com a Planilha Reuni/2013, na oferta das vagas estão incluídas as sobrevagas por determinação da justiça e vagas indígenas, ano de 2012

Elétrica								
Engenharia Florestal	70	70	73	80	80	80	84	80
Engenharia Sanitária e Ambiental	0	0	63	60	60	60	64	60
Engenharia Sanitária-Ambiental	40	40	0	0	0	0	0	0
Estatística	0	0	0	0	60	60	64	60
Filosofia	55	55	55	55	0	0	0	0
Filosofia (bach.)	0	0	0	0	25	25	26	25
Filosofia (Lic.)	0	0	0	0	40	40	42	40
Física (Bach.)	0	0	0	0	60	60	64	60
Física (Lic.)	70	70	70	70	70	70	74	70
Geografia	60	60	80	0	0	0	0	0
Geografia (Bach.)	0	0	0	50	52	50	53	50
Geografia (Lic.)	0	0	0	50	50	50	53	50
Geologia	40	40	40	40	50	40	42	40
História (lic. e bach.)	80	80	80	80	0	0	0	0
História (Lic.)	0	0	0	0	80	80	84	80
Letras - Português e Literatura da Língua Portuguesa	20	20	20	25	25	25	26	25
Letras Português - Espanhol e Literaturas	20	20	20	25	25	25	26	25
Letras Português - francês e Literaturas	15	15	15	20	20	20	21	20
Letras Português - Inglês e Literaturas	25	25	25	30	30	30	31	30
Matemática	50	50	50	50	60	60	64	60
Medicina	40	40	40	80	80	80	84	80
Medicina Veterinária	50	50	50	60	60	60	66	60
Música	40	40	40	40	40	40	42	40
Música Hab. Canto	0	0	0	0	0	0	0	4
Música Hab. Clarineta	0	0	0	0	0	0	0	4
Música Hab. Composição	0	0	0	0	0	0	0	4
Música Hab. Regência	0	0	0	0	0	0	0	4
Música Hab. Violão	0	0	0	0	0	0	0	4

Música Hab. Violino	0	0	0	0	0	0	0	4
Nutrição	40	40	42	42	40	60	66	60
Pedagogia	80	80	80	90	90	90	94	90
Psicologia	0	0	80	80	83	80	87	80
Química (Bach.)	40	40	40	40	0	0	0	0
Química (Bach.)	0	0	0	0	60	60	64	60
Química (Lic.)	0	0	0	0	60	60	64	60
Química (Lic.)	40	40	40	40	0	0	0	0
Saúde Coletiva (Bacha.)	0	0	0	0	80	80	86	80
Serviço Social	60	80	80	80	83	80	84	80
Sistema de Informação	0	0	0	40	40	40	44	40
Zootecnia	0	0	0	0	80	80	84	80

Tabela 2

Campus do Araguaia

Nome do Curso	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013
Agronomia	0	0	0	45	45	45	47	45
Biomedicina	0	0	0	45	45	45	49	45
Ciência da Computação	0	0	40	45	45	45	47	45
Ciências Biológicas	30	40	40	45	45	45	47	45
Comunicação Social/Jornalismo	0	0	0	45	45	45	47	45
Direito	0	0	0	0	68	65	68	65
Educação Física	0	0	40	43	0	0	0	0
Educação Física (Lic.)	0	0	0	0	45	45	47	45
Enfermagem	30	40	40	45	45	30	32	30
Engenharia Civil	0	0	0	0	65	65	68	65
Engenharia de Alimentos	30	40	40	45	45	45	47	45
Farmácia	30	30	40	45	45	45	47	45
Física	40	40	40	45	45	45	47	45
Geografia	0	0	0	45	0	0	0	0
Geografia (Lic.)	0	0	0	0	45	45	47	45

Informática	30	30	0	0	0	0	0	0
Letras - Português e Literatura da Língua Portuguesa	35	40	40	45	45	45	47	45
Matemática	40	40	40	45	45	45	47	45
Química (Lic.)	0	0	40	45	45	45	47	45

Tabela 3

Campus de Rondonópolis

Nome do curso	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013
Administração	0	0	0	0	0	100	106	100
Biblioteconomia	30	30	30	35	40	40	42	40
Ciências Biológicas	60	60	60	60	60	60	64	35
Ciências Contábeis	80	80	80	90	90	90	94	90
Ciências Econômicas	0	0	0	0	40	80	84	80
Enfermagem	30	60	60	60	60	30	32	30
Engenharia Agrícola e Ambiental	30	60	60	80	80	80	84	80
Engenharia Mecânica	30	60	60	80	80	80	84	80
Geografia	50	50	50	45	50	50	53	50
História (Lic.)	40	40	40	45	45	45	47	45
Informática	30	30	30	30	30	0	0	0
Letras - Língua Inglesa e Literatura da Língua Inglesa	0	25	25	30	30	30	32	30
Letras - Português e Literatura da Língua Portuguesa	40	40	40	45	45	45	47	45
Matemática	50	50	50	50	50	50	54	50
Pedagogia	46	46	46	45	51	51	54	51
Psicologia	40	40	40	40	40	40	42	40
Sistemas de Informação	0	0	0	0	0	80	84	80
Zootecnia	30	30	30	30	60	60	66	60

Tabela 4**Campus de SINOP**

Nome de curso	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013
Agronomia	50	100	100	102	100	100	106	100
Ciências Naturais e Matemática (Física)	35	35	30	30	30	35	37	35
Ciências Naturais e Matemática(Matемática)	35	35	35	35	35	35	37	35
Ciências Naturais e Matemática (Química)	30	30	35	35	35	35	37	35
Enfermagem	50	100	100	103	100	60	64	60
Engenharia Agrícola e Ambiental	0	0	0	80	80	80	84	80
Engenharia Florestal	50	100	100	102	100	100	104	100
Farmácia	0	0	0	80	80	80	84	80
Medicina Veterinária	50	100	100	100	100	100	106	100
Zootecnia	50	100	100	100	100	100	108	100