

EDUCAÇÃO SUPERIOR: POLÍTICAS PÚBLICAS PARA INCLUSÃO SOCIAL*

Maria Rita Aprile
ritaaprile@hotmail.com

Rosa Elisa Mirra Barone
rebarone@uol.com.br

Resumo Abstract

O estudo trata das diferentes políticas públicas de acesso ao ensino superior, propostas no Brasil, desde 1990, para os jovens das camadas populares. Foram analisadas as seguintes iniciativas do Governo Federal: Programa de Crédito Educativo (CREDUC) de 1992; o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES) de 1999; e o Programa Universidade para Todos (ProUni), implementado em 2005. São programas de financiamento e/ou concessão de bolsas, para o acesso de estudantes menos favorecidos às instituições de educação superior privadas. O recente ProUni concedeu, no primeiro semestre de 2008, 106.134 bolsas, sendo 52.977 integrais e 53.157 parciais. Para o segundo semestre, foram previstas 119.529 bolsas, sendo 47.006 integrais e 72.523 parciais, o que indica a dimensão do Programa. O estudo apresentado tem o objetivo de verificar a relação entre o público e o privado, e o discurso oficial que considera programas, como o ProUni, uma política de educação inclusiva, sem considerar a qualidade do ensino oferecido pelas instituições aderentes. De início, o estudo resgata alguns aspectos relevantes da

This present article concerns about the different public politics of University education access, proposed in Brazil, since 1990, to the popular classes' youth. We have analyzed the following Federal Government initiatives: Educational Credit Program (CREDUC), 1992; Financing Fund of the University Education Student (FIES), 1999; University for All Program (ProUni), 2005. Both of them are financing and/or studentship concession offered the access to the private university education to the most underprivileged students. ProUni have granted, in the first semester of 2008, 106.134 studentship, being 52.977 full and 53.157 partials. To the second semester were estimated 119.529 studentship, being 47.006 full and e 72.523 partials, which indicates the Program dimension. This presented study aims to verify the relation between the public and the private, and the official speech which considers programs as ProUni, an inclusive education politic, without considering the quality of the education offered by the member institutions. First of all, it rescues some relevant aspects from the high education in Brazil, and

* Texto baseado em estudo das autoras sobre "Acesso dos Jovens das Camadas Populares ao Ensino Superior no Brasil: Políticas e Programas do Governo Federal desde 1990", apresentado no X Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais, 2009, Braga, Portugal. X Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais – Sociedades Desiguais e Paradigmas de Confronto – Livro de Resumos – Braga – Universidade do Minho – 4 a 7 de fevereiro de 2009.

história da educação superior no Brasil e, em seguida, analisa as principais políticas para a educação superior, explicitadas em um conjunto de programas levados a efeito a partir da década de 1990. A maioria das análises aponta para as contradições entre o discurso oficial, subjacente às políticas públicas, e a sua concretização, especialmente, no que se refere à qualidade da formação acadêmica oferecida.

Palavras-chave: educação superior; inclusão social; políticas públicas; ProUni.

then, analyze the main politics to the high education explained in a set of programs started from the 1990 decade. Most of the analyses indicate to the contradictions between the official discourse, underlying to the Public politics, and its completion especially in the referred to the quality of the academic formation offered.

Key words: high education; social inclusion; public politics; ProUni.

Introdução

Este estudo discute as políticas públicas de acesso ao ensino superior propostas e, em curso, desde o final dos anos de 1990, no Brasil, com o objetivo de verificar os seus principais desdobramentos para inclusão profissional da população atendida, no mundo do trabalho. Embora a pesquisa priorize a implantação do Programa Universidade para Todos (ProUni), implementado em 2005, pelo Governo Federal, foi realizado um levantamento das políticas anteriormente propostas Programa de Crédito Educativo (CREDUC) e Programa de Financiamento Estudantil (FIES), com o foco na população de baixa renda. Tais propostas são analisadas, aqui, sob uma perspectiva histórica, aspecto que nos remete à reconstrução de parte da história do ensino superior no País.

O ProUni, por meio da oferta de bolsas de estudo, visa a criar condições de acesso ao ensino superior privado para estudantes oriundos, em sua maioria, das camadas populares ou de estratos da pequena classe média e que não dispõem de recursos para assumir os custos de uma universidade particular, haja vista que não conseguiram aprovação nas universidades públicas. No tocante à opção metodológica, o estudo se insere no rol da pesquisa qualitativa, empírica, condição que exige profunda articulação entre a teoria, a técnica de pesquisa e a metodologia propriamente dita. A opção pelo trabalho empírico justifica-se pelo próprio recorte do objeto de pesquisa: conhecer, analisar e verificar os impactos do ProUni, eixo que exige busca exaustiva de referências, dadas, sobretudo, pelo levantamento documental e pela realidade objetiva, pelo cotidiano do trabalho e pelas percepções dos diferentes sujeitos envolvidos em todo o processo.

O estudo parte da revisão da literatura sobre o tema que, aliada aos dados secundários coletados, fornece elementos essenciais para a realização do estudo de campo por meio de diferentes e complementares técnicas de pesquisa. A primeira etapa conta com o levantamento bibliográfico e documental. Posteriormente, será realizado um *survey*, respeitando dois momentos específicos. No primeiro, serão identificados os pressupostos que orientaram as Instituições de Ensino Superior (IES) na sua adesão ao ProUni, com destaque para as suas características. Na segunda, o levantamento de dados está sendo feito por meio de questionários e termo de consentimento, com amostra de bolsistas de duas IES de grande porte de São Paulo que, por sua vez, constituem o universo a ser pesquisado.

O trabalho, ora apresentado, constitui-se na parte inicial da pesquisa em curso. A primeira seção sintetiza alguns elementos da história do ensino superior no Brasil. A segunda seção apresenta os espec-

tos que contribuíram para a emergência do ProUni, a partir de elementos que conformam o cenário das políticas públicas para a educação superior. A terceira seção tem o foco no ProUni, atentando para as diferentes perspectivas — como política focalizada e compensatória, privatista e como ação afirmativa. Alguns questionamentos e considerações dão corpo à terceira seção.

As informações obtidas resgatam a discussão entre as relações entre o público e o privado, além de apontar contradições entre o discurso oficial que considera o ProUni uma política inclusiva, ao transferir recursos de isenção fiscal para estratos populacionais menos favorecidos, e a qualidade do ensino oferecida pelas universidades aderentes ao Programa.

Ensino superior no Brasil: elementos de sua história

A questão do acesso ao ensino superior, no Brasil, pressupõe breve incursão na história da educação superior, no sentido de identificar e delimitar alguns marcos significativos de sua trajetória. Direta ou indiretamente, esses marcos concorreram para o delineamento da atual configuração das universidades brasileiras. De início, é importante destacar que o País nunca teve um modelo próprio de universidade, valendo-se sempre de exemplos e de experiências de Países centrais, podendo-se constatar, nos dias atuais, uma superposição de modelos entre as IES públicas e privadas.

Desde o seu advento, a educação superior no País esteve voltada para os filhos das famílias da elite social e econômica. No Brasil Colônia, os jovens eram enviados para estudar nas universidades europeias, especialmente em Coimbra, Portugal. Com raras exceções, alguns jovens vindos de famílias menos favorecidas conseguiam frequentar cursos superiores por meio do ingresso na vida religiosa e, portanto, com o apoio da Igreja. Por volta de 1808, com a chegada da Corte Portuguesa, registra-se a criação das primeiras escolas isoladas de educação superior no País, concebidas à luz do “modelo napoleônico”, centrado em cursos e faculdades, estruturados de forma independente e não propriamente a partir da concepção de universidade. O “modelo”, centralizado do ponto de vista administrativo, mas dissociado em relação à integração das faculdades, via no ensino superior um importante mecanismo para formar os profissionais necessários ao funcionamento da sociedade e, ao mesmo tempo, um importante instrumento para disseminar as doutrinas vigentes (TRINDADE, 1998). Esses cursos e faculdades se destinavam principalmente à formação dos quadros necessários à burocracia do Estado, em consonância com as suas doutrinas.

Vale destacar que o Brasil esteve fora do debate sobre um novo projeto de universidade empreendido por Países europeus, posto que, somente em 1920, portanto, bastante tardiamente (CUNHA, 2007), é criada a Universidade do Rio de Janeiro, efetivamente a primeira do País, que incluía uma confederação de escolas — Medicina, Politécnica e Direito (FÁVERO, 1999). Alguns anos mais tarde, em 1927, a Universidade Federal de Minas Gerais foi inaugurada à luz do modelo neonapoleônico, aglutinando cinco faculdades — Engenharia, Medicina, Direito, Farmácia e Odontologia. Tratava-se de um modelo de administração centralizada, que pressupunha alguma coordenação em relação aos cursos de formação profissional. Na prática, esses cursos — concebidos sob a ótica da ciência positivista, que delimita rigidamente os campos de conhecimento — se apresentavam desintegrados e independentes (ANASTASIOU, 2001). Até hoje, esse modelo de inspiração napoleônica influencia as universidades brasileiras tanto em relação à oferta de cursos e programas, quanto ao não incentivo ao desenvolvimento de processos divergentes de pensamento.

No contexto da Revolução de 1930, são registrados dois projetos de universidade com propostas assemelhadas: o da Universidade de São Paulo (USP), em 1934, e o da Universidade do Distrito Federal (UDF), em 1935. Em que pese, na UDF, não se consolida a proposta baseada nas ideias liberais-progressistas de seus mentores, quanto à criação de uma instituição autônoma, responsável pela produção do “saber desinteressado” e pela formação de indivíduos críticos e “cultores da liberdade”, em razão de pressões de segmentos conservadores da sociedade, entre eles, a Igreja e o próprio Estado, que a consideravam uma ameaça à sociedade. Na USP, é criada a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, como um “centro integrado de busca e de crítica do saber”, sob a inspiração do modelo germânico humboldtiano, pautado na concepção da indivisibilidade entre o saber, o ensino e a pesquisa (TRINIDADE, 1998). A proposta sofre oposição das demais instituições superiores de formação profissional (Direito, Engenharia, Medicina e Agricultura) cuja autonomia, estrutura, mentalidade e tipo de ensino, certamente, sofreriam limitações sob essa nova concepção de universidade. Por quase três décadas, de 1934 a 1959, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras resiste às pressões tal qual “um estado dentro do estado”, mas, desprovida de poder político, a proposta acaba por se descaracterizar e se tornar impraticável. Nessas condições, a universidade paulista sobrevive como uma federação de escolas, incorporando, pois, traços do modelo napoleônico profissional (SGUISSARDI, 2004).

No início da década de 1960, as várias correntes da intelectualidade brasileira e os estudantes discutem uma nova proposta de universidade para o País em meio a um crescimento espontâneo e desordenado das IES. Em 1962, é fundada a Universidade de Brasília (UnB) que, considerada um “projeto coletivo da intelectualidade brasileira”, reacende a ideia de um modelo de universidade baseado na associação do ensino e da pesquisa, e de uma estrutura integrada por meio da coordenação das atividades das várias unidades de ensino. Vista como uma inovação perante o modelo tradicional, baseado em faculdades e escolas independentes e consideradas autosuficientes, a experiência da UnB foi logo abortada pelo golpe militar de 1964. Considerada foco de deliberação de ideias subversivas, seus idealizadores foram demitidos e muitos deles obrigados a se exilar no exterior. Inúmeros professores foram detidos e outros se demitiram em sinal de protesto contra a intervenção militar (CUNHA, 2007).

Ainda, no início dos anos 1960, o movimento dos estudantes, liderado pela União Nacional dos Estudantes (UNE), defendia uma reforma universitária como parte das Reformas de Bases sustentadas pelos setores progressistas do País. Uma das principais bandeiras de luta dos estudantes era a democratização da universidade, traduzida principalmente pela democratização do acesso ao ensino superior, o que deveria ocorrer pela ampliação do número de vagas e pela rediscussão dos exames vestibulares, entre outros aspectos (SGUISSARDI, 2004). Tal qual aconteceu com os gestores e docentes da UnB, também alguns estudantes foram exilados, outros detidos e torturados, sob a acusação de conspirarem contra a ordem estabelecida pelo novo regime do Brasil.

Em 1968, o governo militar implanta a Reforma Universitária por meio da Lei n.º 5.540, sob inspiração do acordo entre o Ministério da Educação e Cultura (MEC) e a United States Agency for International Development (USAID), que impunha diretrizes à produção do conhecimento e ao processo de pesquisa a serem realizados pelas universidades brasileiras. A legislação da ditadura militar rompe com o modelo neo-humboldtiano, à medida que a responsabilidade pelo desenvolvimento de pesquisas passa a ser da pós-graduação, enquanto que à graduação caberia a formação dos quadros de profissionais especializados para atender às demandas do “modelo” econômico, então denominado de milagre brasileiro. Com foco no mercado e a cisão entre ensino e pesquisa, no âmbito da graduação e

da pós-graduação, que leva a uma quase estagnação do processo de criticidade no âmbito dos cursos de graduação, a Reforma resgata o caráter arcaico do modelo napoleônico (ANASTASIOU, 2001).

Uma avaliação dos 20 anos que se seguiram à implantação da Reforma indica, de um lado, a consolidação da pós-graduação e a estruturação da carreira docente nas universidades federais e, de outro, a não efetivação do propósito de consolidação de um modelo de universidade para oferta da educação superior, haja vista a ampliação das IES isoladas ou aglutinadas em federações (VIEIRA, 1991).

É importante destacar que, desde meados dos anos 1990, o Estado vem incentivando e criando facilidades para a abertura e expansão de IES privadas. Em contrapartida, tem restringido o apoio à manutenção e expansão do setor público federal, que também não goza de autonomia administrativa e financeira sobre seu orçamento. As IES privadas se concentram principalmente na região Sudeste onde, entre outros fatores, é maior a demanda de alunos, de renda e de lucro. Entre 1994 e 2000, verifica-se aumento de 38% de IES no País, montante em que as privadas apresentaram crescimento de 58%, enquanto as públicas tiveram diminuição de 23% (SGUISSARDI, 2004).

A partir de meados da década de 1990, a legislação federal por meio dos Decretos nº 2.207 e nº 2.306, de 1997, e nº 3.860, de 2001, concebidos sob inspiração neoliberal e influência efetiva do Banco Mundial, estabelece que a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão se aplica apenas às universidades. Deixa desobrigadas as IES, o que contraria o artigo 207 da Constituição Federal, que estabelece o vínculo entre as três instâncias. Tal situação dá indícios da existência de superposição ou dualidade de modelos de universidades (SGUISSARDI, 2004).

Em 2000, de um total de 1.180 IES no Brasil, apenas 71 eram públicas, com as demais se dividindo em 884 IES isoladas, 140 Centros Universitários e/ou Faculdades Integradas e 85 universidades privadas, das quais mais de 60% tinham fins lucrativos. Nesse contexto, é bem provável que a maior parte delas, com raras exceções, se inclua no modelo neonapoleônico, haja vista a não obrigatoriedade de apresentar estrutura consolidada de pesquisa e de associar ensino, pesquisa e extensão. Desse grupo, certamente, ficariam de fora as IES públicas e algumas privadas que, conforme o modelo neo-humboldtiano, deveriam atender aos requisitos necessários para a produção do conhecimento oriundo da pesquisa (SGUISSARDI, 2004). Para não se cair na ingenuidade de um raciocínio maniqueísta, é bem provável que os dois modelos convivam ou estejam superpostos em uma mesma instituição.

Nesse contexto, Trindade (1998) nos chama a atenção para a crise da universidade que, para além do público e do privado, é a crise da instituição na atual sociedade do conhecimento, cuja ênfase é dada à formação de profissionais polivalentes para o mercado. Também, Sguissardi (2004) nos chama a atenção para um modelo emergente de universidade pública e privada neoprofissional, bem como dotada de heteronomia e de competitividade. A característica neoprofissional se revela, entre outros fatores, pelo aumento do número de IES particulares e pela evolução de seu número de matrículas, na ordem de 121%, entre 1994 e 2000, contra 36% nas públicas, o que indica crescimento das universidades ditas profissionais em relação às universidades que associam ensino e pesquisa. A heteronomia diz respeito à redução da autonomia das universidades, especialmente nas públicas federais, em que a prática estaria cada vez mais submissa à lógica do mercado e do Estado. A competitividade não se restringiria ao tipo de gestão assumido pelas IES particulares, ou seja, de uma empresa tipicamente comercial, mas, sobretudo, como parte do problema econômico do País, em que a educação superior é considerada fator de competitividade no mundo globalizado.

A despeito dos modelos de universidade encontrados no cenário brasileiro, é importante destacar que a educação superior continua sendo um segmento educacional voltado a uma minoria, haja vista os dados do último censo nacional de 2000. De uma população de 170 milhões de habitantes (86 milhões feminina e 84 milhões masculina), menos de 5%, isto é, 5.890.631 (2.689.726 homens e 3.200.905 mulheres) tiveram acesso ao ensino superior e, desse montante, apenas 5.485.710 tinham completado cursos de graduação e, somente, 302.043 tinham diplomas de pós-graduação (Mestres e Doutores).

É nesse contexto que se insere a discussão sobre o acesso ao ensino superior, temática que envolve não só os estudos das políticas públicas e dos mecanismos que levam à tomada de decisão, como também suas implicações nos modelos de avaliação em educação.

Os programas de acesso ao ensino superior inserem-se no âmbito das políticas inclusivas compensatórias. Tais políticas visam a corrigir as lacunas deixadas pelas insuficiências das políticas universalistas. Esses programas, segundo Cury (2005), buscam equilibrar uma situação sempre que a balança tende a favorecer grupos hegemônicos no acesso aos bens sociais, conjugando, ao mesmo tempo, os princípios de igualdade com o da equidade, compreendida como a melhor escolaridade. Buscam também atender à dimensão de uma inserção profissional mais qualificada mediante uma base maior de inteligência, visando ao desenvolvimento científico e tecnológico do País.

Dentre as políticas que têm o foco no acesso ao ensino superior, destacam-se o Programa de Financiamento Estudantil (FIES) e o Programa Universidade para Todos (ProUni). Voltados para a população de baixa renda, são considerados políticas inclusivas, compensatórias, focalizadas e afirmativas.

Ao priorizar a análise do ProUni, o pressuposto deste estudo é que este Programa, ao mesmo tempo em que produz mudanças tanto para a IES como para os alunos bolsistas, é um desdobramento das políticas públicas focalizadas e de caráter compensatório. Considerando as regras que garantem a participação de pessoas de diferentes etnias, a proposta do ProUni pode também ser identificada como uma ação afirmativa. Integra o escopo do trabalho à análise sobre as relações entre o público e o privado no âmbito do Programa.

Políticas Públicas para a Educação Superior

A definição e implementação de uma política de acesso à universidade integram um rol de demandas oriundas, em larga medida, do cenário produtivo. A solicitação de uma força de trabalho mais qualificada e apta a “aprender a aprender” e a responder às qualificações que vão sendo forjadas, desenvolvendo novas competências exigidas para a vida na sociedade contemporânea, em contraposição aos requerimentos colocados pelo modelo taylorista/fordista, são elementos que permeiam a proposição das políticas de educação. A solicitação do cumprimento de funções mais cerebrais, como raciocínio lógico, resolução de questões surgidas no cotidiano do trabalho, disposição de estar sempre aprendendo, e a cobrança de um novo padrão atitudinal, qual seja, uma força de trabalho mais cooperativa, autônoma e comunicativa, são aspectos que se coadunam com a ampliação da escolaridade. À educação é atribuído o papel estratégico de promover o desenvolvimento das novas capacidades requeridas do trabalhador.

A discussão sobre a emergência e implantação das propostas de acesso dos jovens das camadas populares ao Ensino Superior no Brasil, a partir dos anos 1990, insere-se no quadro das políticas públicas de educação superior, e nos conduz a recuperar não apenas questões ligadas à definição, manutenção e/ou (re)direcionamento das políticas em curso, mas possibilita reconstruir, mesmo que parcialmente,

suas ligações com as concepções neoliberais. Nesse sentido, é preciso considerar que, desde meados da década de 1970, o quadro sociopolítico e econômico do País provocou mudanças na definição do caráter das políticas públicas, na relação entre o público e o privado e nos debates sobre a redefinição do papel do Estado, tocando na problemática do emprego e desemprego. Ao mesmo tempo, esses temas ganharam destaque nos debates e proposições feitas por agências multilaterais e organismos internacionais, e permanecem presentes nos debates de diferentes setores e segmentos da sociedade, interagindo com as políticas educacionais, sobretudo nos países em desenvolvimento.

Em decorrência das solicitações que emergem desse cenário em contínua mudança, definiram-se vínculos quase lineares entre a escolaridade da população e a sua capacidade de inserção e permanência no mercado de trabalho, bem como com o seu desempenho produtivo. Trata-se de novas solicitações feitas à educação e à escola, aos trabalhadores, tendo em vista a busca de maior produtividade, qualidade e competitividade, marcas de uma economia globalizada. Esse processo de mudanças, associado a uma grande discussão sobre o papel do Estado e à crise do *Welfare State*, foi um dos pilares da constituição de uma agenda de reformas, sob inspiração neoliberal. No final da década de 1970 e início dos anos 1980, o cenário brasileiro foi marcado por duas tendências complementares e, muitas vezes conflitantes: as consequências das medidas de caráter neoliberal, identificadas por medidas de ajuste estrutural; e os processos de redemocratização, com a implementação de inúmeras reformas.

O papel do Estado em um contexto de ajustes estruturais está estreitamente relacionado aos lemas definidos pelas agências multilaterais, em relação às políticas públicas — focalizar, descentralizar e privatizar — temas presentes nos debates sobre as políticas públicas na década de 1990 e, também, no quadro atual. Um exame dos programas e recomendações das agências multilaterais, como o Banco Mundial, ou de projetos e políticas elaborados por vários governos, mostra a preocupação com esses temas. Segundo essas agências, uma política focaliza e racionaliza a alocação de recursos e os resultados são rapidamente visíveis. Autores críticos desses princípios consideram que a política de focalização, em contraposição às políticas universalistas, apresenta:

... várias vantagens para as elites conservadoras, que geralmente conduzem as reformas. Em primeiro lugar, os benefícios focalizados reduzem custos; os setores no extremo da pobreza são conquistáveis com recursos limitados. Afinal, pobre custa pouco, muito pouco. Em segundo lugar, racionalizam a velha política de clientela. Benefícios dirigidos e particularizados não correm o risco político de serem confundidos com medidas que criam direitos universais ou bens públicos, sempre submetidos, estes últimos, a demandas de extensão e generalização. Permitem também a distribuição mais discricionária dos recursos. Além de seletivos (e por causa disso), têm mais chance de impor condições à concessão, dando forma mais clara às manifestações de gratidão dos beneficiados. (MORAES, 2001, p. 66)

A política pública, ao focalizar grupos, recursos e benefícios, substitui a política de acesso universal pelo acesso seletivo, posto que:

O acesso universal faz com que os serviços sejam considerados direitos sociais e bens públicos. O acesso seletivo permite definir mais limitadamente e discriminar o receptor dos benefícios. [...] As políticas sociais do neoliberalismo, por sua vez, aproximam-se cada vez mais do perfil de políticas compensatórias, isto é, de políticas que supõem, como ambiente prévio e 'dado', um outro projeto de sociedade

definido em um campo oposto ao da deliberação coletiva e de planificação. O novo modelo de sociedade é definido pelo universo das trocas, pela mão invisível do mercado. (MORAES, 2001, p. 66)

Ao focalizar grupos específicos, o modelo preconiza a ideia de “dar a quem mais precisa”, compensando ou reparando sequelas do passado, ideia presente desde a Antiguidade Clássica que destacava o “tratar desigualmente os desiguais” (CURY, 2005, p. 15). Esse tema associa-se aos pressupostos que orientam as ações afirmativas, uma vez que tais ações planejam e atuam no sentido de promover a representação de grupos inferiorizados na sociedade, e lhes conferir uma preferência para assegurar seu acesso a determinados bens, econômicos ou não (MOEHLECKE, 2002, p. 200).

Outro aspecto a ser destacado se refere ao crescimento das ações sociais e de caráter público no âmbito da iniciativa privada. Entre elas, iniciativas no campo da educação básica pública como a “adoção” de escolas públicas e as parcerias entre as empresas e as escolas, que já contam com muitos adeptos e reiteram o pressuposto neoliberal sobre a inoperância/insuficiência do Estado na gestão escolar. Esse quadro, de certo modo, nos remete à ideia de privatizar, presente nas políticas públicas do contexto neoliberal — que pode ser feita pela transferência ao setor privado da propriedade dos entes estatais (inclusive os entes provedores de políticas sociais, tais como saúde, educação, moradia, assistência social, etc.), bem como pela transferência da operação e/ou gestão destes serviços (MORAES, 2001, p. 67).

A redução da capacidade de investimento do Estado na educação superior e outras mudanças, como a interrupção do processo de expansão física da rede federal de ensino superior, em curso, até o final da década de 1970, com repercussões em sua oferta, produziram resultados que vieram reforçar as ideias de focalização e privatização acima destacadas, permeadas pela emergência das ações afirmativas. O foco definido para as políticas públicas do projeto neoliberal foi a educação básica, diante da pressão social pela expansão e melhoria desse nível de ensino.

No final dos anos 80, no governo Collor, as análises sobre o ensino superior destacam o que consideram suas distorções: formação de profissionais desvinculada da geração de riquezas; insuficiente formação na área de ciências exatas e gasto excessivo, em detrimento dos demais níveis de ensino. Para dar conta dessas distorções, foram estabelecidas algumas metas: ampliação do acesso; respeito à autonomia universitária; maior estímulo ao desenvolvimento de pesquisas entre universidades e empresas; ampliação dos programas de pós-graduação; capacitação e valorização dos profissionais de educação. No entanto, o que ocorreu foi o estabelecimento de medidas de favorecimento à expansão do ensino superior privado, situação que se consolidou ao longo do governo de Fernando Henrique Cardoso (1994–2002), quando foram acelerados e facilitados os processos de autorização, reconhecimento e credenciamento de cursos e instituições pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) (CORBUCCI, 2004).

Em síntese, dentre os fatores responsáveis pelo avanço do setor privado, no campo da educação superior, destacam-se as imposições do ajuste fiscal da década de 90, momento em que o governo federal não demonstrou capacidade para ampliar os gastos com a educação superior, assumindo o compromisso com a educação básica.

Embora, em 2002, 70% do total das matrículas do ensino superior estivessem concentrados no setor privado, o modelo de expansão do ensino superior proposto na década de 1990, centrado na iniciativa privada, começou a apresentar indícios de seus limites. Esses indícios sugerem que o modelo poderá comprometer, em breve, a própria sustentabilidade da oferta, tendo em vista a baixa capacidade de demanda da sociedade e dos índices de inadimplência dos estudantes matriculados nas instituições

privadas. Ou seja, a simples ampliação da oferta de vagas não é condição suficiente para a democratização do acesso ao ensino superior (CORBUCCI, 2004, p. 684, 687).

Para preencher as vagas ofertadas pelas IES privadas, foi criado o Fundo de Financiamento do Ensino Superior (FIES), em 1999, pelo Governo Federal. O FIES foi concebido com o propósito de ser autossustentado, substituir o Programa de Crédito Educativo (PCE/CREDOC) e financiar o ensino superior de estudantes sem condições de arcar com os custos de sua formação, que estivessem regularmente matriculados em instituições privadas cadastradas no Programa e com avaliação positiva nos processos conduzidos pelo MEC.

Programa de Crédito Educativo – PCE/CREDOC

Criado nos anos 1970, o Programa de Crédito Educativo (PCE/CREDOC) somente foi institucionalizado em 25 de junho de 1992, por meio da Lei nº 8.436, quando passa a ser definitivamente administrado e supervisionado pelo MEC.

Baseado em experiências de outros países, o Programa tinha os seguintes objetivos: buscar a igualdade de oportunidades educacionais; diminuir a evasão do ensino superior; e proporcionar às camadas populares recursos financeiros para cursar o ensino superior, entre outros.

Inicialmente, o Programa definiu duas modalidades de empréstimo: manutenção e anuidade. A manutenção buscava reduzir as dificuldades de sustento dos alunos em ambas as redes — pública e privada. A anuidade tinha seu valor correspondente à anuidade estabelecida pela IES.

Com prazo contratual equivalente ao da duração média dos cursos, o CREDOC admitia, em casos especiais, a ampliação por mais um ano. Quanto aos critérios de seleção dos candidatos, o MEC se baseava no índice de carência dos interessados, definido pela renda bruta familiar do candidato e pelo número de componentes da família, entre outros.

O Programa contou com financiamento de várias fontes, como MEC, recursos próprios da Caixa Econômica Federal e do Banco do Brasil, além da participação de bancos privados. Desde a sua criação na década de 1970, até meados dos anos 1980, o Programa atendeu mais de um milhão de estudantes e, considerando a inadimplência em relação à quitação dos empréstimos efetuados aos estudantes, por volta de 1983, o PCE/CREDOC estava praticamente falido. Para trazer autossuficiência ao Programa, duas grandes reformulações foram introduzidas: novas fontes de financiamento, como é o caso das loterias em 1983, e a diminuição do período de carência, exigência de fiador e introdução de uma taxa de 6% acima da correção monetária, em 1989.

Na década de 1990, o Programa enfrentou problemas de natureza político-operacional, entre eles, a baixa prioridade dada pelo MEC e, em decorrência, a instabilidade dos recursos e a falta de clareza entre os papéis do MEC e da Caixa Econômica Federal, bem como a avaliação insuficiente da qualidade das IES parceiras do Programa. Além disso, a taxa de retorno era baixa em oposição ao elevado custo operacional. O Programa financiou vagas pela última vez em 1997, ocasião em que atendeu 58.709 estudantes.

As avaliações feitas indicam que o Programa foi desativado no início da década de 2000, em razão da inexistência de fiadores e de garantias de crédito, dificuldades operacionais na cobrança dos empréstimos, limitação das fontes de recursos e o valor elevado das parcelas para a amortização da dívida contraída. Em decorrência, foram atendidos os alunos que já tinham contraído os empréstimos em anos anteriores.

As alterações verificadas no cenário econômico influenciaram no esgotamento do modelo do CREDUC e, com isso, o modelo deixou de contratar novos empréstimos, mantendo apenas os adiantamentos realizados anteriormente.

Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior – FIES

O Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES), criado em 1999, é um programa do Ministério da Educação, operacionalizado pela Caixa Econômica Federal, instituição financeira estatal. O FIES é destinado a financiar a graduação no ensino superior de estudantes que não têm condições de arcar integralmente com os custos de sua formação. O Fundo financia até 100% do valor da parte da mensalidade devida pelo estudante à instituição de ensino¹.

Para candidatar-se ao FIES, o aluno deve estar regularmente matriculado em instituição privada, cadastrada no Programa e com avaliação positiva nos processos conduzidos pelo MEC. Não poderão se candidatar os alunos cuja matrícula acadêmica esteja em situação de trancamento; que já foram beneficiados pelo FIES e que sejam responsáveis por inadimplência com o Programa de Crédito Educativo (PCE/CREDUC); beneficiários de bolsas integral ou parcial do ProUni, bem como em curso/habilitação/turno diferente daquele vinculado a sua bolsa; alunos cuja renda bruta total mensal familiar seja inferior ao valor da mensalidade do curso a ser financiado. Essa restrição não se aplica aos bolsistas parciais de 50% do ProUni e aos bolsistas complementares de 25%, pois esse grupo não passa por processo seletivo para obter o financiamento do FIES.

Algumas alterações foram introduzidas com a edição da Lei n.º 11.552/2007 em relação ao FIES, buscando ampliar o número de alunos atendidos pelo programa².

O FIES tem registrado participação cada vez maior das IES e dos estudantes do País. Os números do processo seletivo do segundo semestre de 2006 mostram que participam do FIES 1.110 mantenedoras, 1.513 IES, 2.059 campi, 23.035 cursos/habilitações, além de 449.786 estudantes beneficiados. No entanto, o FIES não consegue absorver a demanda e sequer atinge 10% do total de alunos matriculados no setor privado. Mesmo assim, as análises centradas no FIES devem levar em consideração os eixos que passaram a nortear as políticas públicas a partir de meados da década de 90, principalmente a ideia de focalização.

A partir de 2005, o FIES passou a conceder financiamento também aos estudantes selecionados pelo ProUni para recebimento da bolsa parcial de 50%, regularmente matriculados em cursos de graduação. O FIES pode ser utilizado por estes estudantes, para pagamento de 25% do valor da mensalidade. Concebido em 2004, no âmbito do governo federal, e implementado em 2005, o ProUni visa a criar condições para o acesso de estudantes carentes ao ensino superior, por meio da oferta de bolsas de

¹ Ao longo do curso, o beneficiado do financiamento se compromete a pagar, a cada três meses, o valor de R\$ 50,00 (cinquenta reais), que vai sendo abatido de seu saldo devedor, sobre o qual incidirá taxa de juro contratada. Após o término do curso, o beneficiário conta com um período de carência de seis meses, antes do início do pagamento das prestações, permitindo que o aluno possa recompor seu orçamento após a graduação. Nesses seis meses, o aluno continua pagando apenas R\$ 50,00 por trimestre e, após o período de carência, o financiamento começa a ser amortizado. Nos doze primeiros meses, a prestação será igual ao valor da última mensalidade. Terminado esse período, o saldo devedor é dividido em prestações iguais, pelo prazo de duas vezes o período de utilização do financiamento.

² Aumento do percentual de financiamento para até 100%, no caso dos bolsistas parciais de 50% do ProUni; alongamento do prazo de pagamento para até duas vezes o tempo do financiamento. Criação da Fiança Solidária, uma alternativa para facilitar o ingresso no FIES; criação de um prazo de carência de 6 meses para o início do pagamento. Maior percentual de financiamento para os cursos com melhor avaliação pelo MEC e com maior empregabilidade; aumento do percentual de financiamento de 50% para 75% no caso dos estudantes não bolsistas do ProUni; possibilidade de que a universidade possa ser fiadora dos estudantes do FIES; opção de desconto em folha de pagamento como garantia ou forma de pagamento do contrato; extinção da dívida do FIES em caso de morte ou invalidez permanente do estudante financiado.

estudo, de diferentes modalidades, para instituições mantidas por iniciativa privada. Os bolsistas parciais do ProUni não participam dos processos seletivos regulares do FIES, sendo designados períodos específicos para concessão do financiamento.

Programa Universidade para Todos – ProUni

Em 2003, no início da gestão do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, o MEC desencadeou o processo de Reforma da Educação Superior, visando: democratizar o acesso ao ensino superior; inserir a universidade no projeto de desenvolvimento nacional; refinar a universidade pública; transformar a universidade pública em referência para toda a educação superior; estabelecer nova regulação entre os sistemas público e privado. O ProUni, uma das primeiras iniciativas no âmbito da Reforma, pode ser analisado como desdobramento da relação posta aos setores público e privado, como uma política focalizada, de caráter compensatório e, de certa forma, como uma ação afirmativa.

Instituído em setembro de 2004, o ProUni visa a criar condições para o acesso de estudantes carentes ao ensino superior, por meio da oferta de bolsas de estudo, de diferentes modalidades: bolsa de estudo integral concedida a brasileiros não portadores de diploma de curso superior, cuja renda per capita não exceda o valor de até um salário mínimo e meio; bolsa de estudo parcial de cinquenta por cento concedida a brasileiros não portadores de diploma de curso superior, cuja renda familiar per capita não exceda o valor de até três salários mínimos.

Implantado em 2005, o ProUni se insere em um contexto no qual apenas 13% dos jovens de 18 a 24 anos estão matriculados em IES, segundo dados da Pesquisa Anual por Amostra de Domicílios, PNAD (2003). No conjunto dos países da América Latina, o Brasil apresenta um dos mais baixos índices de acesso, comparado com a Argentina (cerca de 40%), Venezuela (26%) e Chile (20,6%). Tal situação se configura como particularmente desafiadora, quando se toma como referência a meta definida pelo Plano Nacional de Educação de 2001, que propõe prover até o final da década a oferta de educação superior para, pelo menos, 30% da faixa etária de 18 a 24 anos.

Além da renda *per capita*, os critérios que norteiam a inscrição do aluno no ProUni para concorrer a uma bolsa de estudos são os seguintes: ter participado do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)³ em 2002, 2003, 2004 ou 2005; ter cursado o ensino médio completo em escola pública; ter cursado o ensino médio completo em instituição privada com bolsa integral; ser portador de necessidades especiais; ser professor da rede pública de educação básica, no efetivo exercício do magistério, integrando o quadro de pessoal permanente da instituição, desde que esteja buscando complementar sua formação em cursos de licenciatura ou de Pedagogia. Nesse último caso, não é necessária a comprovação de renda familiar *per capita* estipulada.

As inscrições para o processo seletivo do ProUni são efetuadas por meio eletrônico e cabe à IES credenciada oferecer acesso à internet aos candidatos. Ao aderir ao ProUni, a IES deve conceder uma bolsa de estudo para cada nove alunos regularmente matriculados e, no caso da IES beneficente,

³ O ENEM é uma prova de âmbito nacional, voluntária para os concluintes ou egressos do ensino médio. Avalia o domínio de códigos de linguagem, capacidade de aplicar conceitos na compreensão de fenômenos, selecionar e interpretar informações, argumentar, compreender e elaborar propostas de intervenção na realidade. Seus objetivos são: servir de referência para o desenvolvimento do currículo das escolas, com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio que privilegiam a interdisciplinaridade, a contextualização e as questões sociais, em contraponto aos exames vestibulares tradicionais; servir de modalidade alternativa ou complementar de avaliação para seleção de candidatos das IES ou do processo de seleção de pessoal das empresas.

o percentual é de uma bolsa para cada quatro alunos matriculados. A concessão de bolsas está limitada a 10% do total de matriculados, devendo a IES atentar para a proporcionalidade em relação aos cursos oferecidos, turnos e unidade administrativa. O processo de seleção de bolsistas deve beneficiar, também, negros e indígenas, em igual proporção à sua participação no conjunto populacional, razão para que o Programa seja identificado como ação afirmativa.

As primeiras análises do governo federal são otimistas. No primeiro semestre de 2005, o Programa colocou à disposição 112 mil bolsas de estudos em universidades privadas, sendo 72 mil bolsas totalmente gratuitas. Com essa medida, o governo ampliou em 60% a oferta do ensino superior gratuito em apenas um ano.

O quadro a seguir mostra a distribuição de bolsas ofertadas pelo ProUni ao longo de sua existência.

Número de bolsas ofertadas pelo ProUni – 2005-2007

Ano	Número de bolsas		
	Integrais	Parciais	Total
2005	71.905	40.370	112.275
2006 (1.º semestre)	63.536	28.093	91.609
2006 (2.º semestre)	36.162	11.897	47.059
2007 (1.º semestre)	65.276	43.366	108.642
2007 (2.º semestre)	32.355	22.857	55.212
Total	269.234	146.583	415.817

Fonte: MEC, 2008.

Para além das bolsas de estudo, integrais ou parciais, o governo federal autorizou, por meio da Medida Provisória 251, de 2005, a concessão da bolsa permanência, no valor de R\$ 300,00 (trezentos reais) mensais, exclusivamente, para o pagamento de despesas educacionais, para estudantes beneficiários de bolsa integral, matriculados em turno integral. Os estudantes que receberam bolsa parcial podem recorrer ao Fundo de Financiamento do Ensino Superior (FIES). A adesão ao ProUni permite à IES a isenção do recolhimento de impostos e tributos incidentes sobre as receitas provenientes das atividades desenvolvidas na educação superior (CORBUCCI, 2004, p. 694).

O ProUni como política focalizada e compensatória, prática privatista e ação afirmativa.

Ao proporcionar condições para o acesso de estudantes carentes ao ensino superior privado, por meio da oferta de bolsas de estudo, o ProUni define como focos de atuação um nível de ensino, o superior, e um segmento expressivo de jovens das camadas populares, egressos do ensino médio oferecido em escolas públicas.

O ProUni como política focalizada e compensatória

Apresenta-se como estratégia voltada para a “focalização” dos direitos de grupos marcados por carências econômicas e pela vulnerabilidade social. De certo modo, as políticas focalizadas visam a corrigir as lacunas deixadas pelas insuficiências das políticas universalistas.

Sobre o alcance das políticas focalizadas, Cury (2005) destaca que buscam equilibrar a situação sempre que a balança tender a favorecer grupos hegemônicos no acesso aos bens sociais, conjugando, ao mesmo tempo, por justiça, os princípios de igualdade com o de equidade. Ao apontar para a ampliação da escolaridade em nível superior, a política focalizada pretende atender também às solicitações de inserção profissional mais qualificada, contribuindo para o desenvolvimento científico e tecnológico do País e para a melhor distribuição de renda. Contudo, essas ações focalizadas no ensino superior se dão em um cenário em que os desafios da educação básica persistem, em que pesem as políticas direcionadas das últimas décadas.

Estudos recentes sobre acesso à educação em diferentes faixas etárias revelam que, apesar do significativo crescimento das matrículas e dos índices de conclusão nos ensinos fundamental e médio, decorrentes de políticas de expansão e correção de fluxo, apenas cerca de 27% dos jovens com idade de 18 a 24 anos concluíram o ensino médio. Assim, são poucos os que possuem, do ponto de vista do nível de escolarização alcançado, os requisitos formais para acesso ao ensino superior (ANDRADE e DACHS, 2006).

Por outro lado, a expansão do atendimento não se fez acompanhar da oferta de ensino com o nível de qualidade esperado. Nas avaliações de âmbito nacional, prevalece o desempenho insuficiente dos alunos do ensino médio, no que se refere ao domínio de conhecimentos básicos para a inserção social e no mundo produtivo. Isto significa que as responsabilidades do Estado com a expansão e a qualidade da educação básica exigem atenção, por ser a base indispensável para políticas dirigidas ao ensino superior. Em 2003, a rede pública de ensino era responsável pelo atendimento da grande maioria dos estudantes, com cobertura nitidamente diferenciada em função do nível de ensino; 27,3% dos estudantes no ensino superior; 84,9% no ensino médio; 89,5% no fundamental e 76,0% no pré-escolar (PNAD, 2003).

O ProUni como ação afirmativa

A despeito do reconhecido avanço na questão do acesso e da vinculação de recursos, as políticas universalistas de democratização do ensino — orientadas pela lógica da oferta — não lograram cumprir a promessa de tratar a todos igualmente. Têm elas alimentado uma forte tendência para a adoção de políticas orientadas pela lógica da demanda, voltadas para o direito à diferença como base do direito à igualdade.

O número de egressos do ensino médio público, ainda bastante distante das metas nacionais, aumentou consideravelmente no último decênio, composto agora por um contingente maior de representantes dos estratos menos favorecidos da sociedade. Nesse contexto, eleva-se o questionamento do princípio de igualdade de oportunidades que pautou a expansão da escola pública por meio de políticas homogeneizadoras, que favoreceram grupos restritos de portadores de privilégios econômicos, sociais e culturais.

Como já afirmado, a disponibilidade de candidatos qualificados formalmente ao ensino superior é de apenas 27% da população de 18 a 24 anos. Essa restrição fundamental se amplia quando consideradas as camadas de renda mais baixa da população e o segmento de não brancos (considerados aqui negros, pardos e indígenas). Quanto ao acesso ao ensino superior, segundo dados do PNAD/IBGE (2003), apenas 5% dos jovens de 18 a 24 anos, oriundos de famílias com renda *per capita* de até um salário mínimo e 5% de não brancos, chegam ao ensino superior.

Uma das ideias mestres da reforma universitária, em processo em vários países, é a democratização do acesso, entre outras medidas, por meio de ações afirmativas, seja de caráter racial, social ou de ambas. No âmbito do direito, a igualdade jurídica, segundo a qual a lei deve ser igual para todos, é hoje confrontada com experiências e estudos que demonstram sua insuficiência para, por si só, tornar acessíveis aos indivíduos socialmente desfavorecidos as oportunidades de que gozam os socialmente privilegiados.

No Brasil, políticas de ação afirmativa ganharam destaque pela pressão de movimentos sociais, em especial o movimento negro, com grande penetração social no País. Esses movimentos exercem um esforço meritório, no sentido de ampliar a inclusão social no ensino superior e lutar não apenas pelo acesso, mas também pelo acompanhamento e necessário apoio ao estudante dada a diversidade de fatores responsáveis pela evasão. A reserva de cotas raciais para acesso ao ensino superior, público ou privado, vem causando polêmica nos diversos setores da sociedade brasileira, dos acadêmicos aos políticos, dos juristas às organizações não-governamentais.

Quanto ao mérito para acesso ao ensino superior, o ProUni concede bolsas de estudos para alunos que tenham se submetido ao Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM), com avaliação igual ou superior a 50 pontos. Esses alunos também deverão se submeter a uma seleção na IES, segundo seus próprios critérios.

O ProUni como prática privatista

Ao voltar-se para a solução do problema da escassez de vagas no ensino superior por meio do incentivo à iniciativa privada, o ProUni resgata as relações entre o público e o privado, sobretudo no tocante ao financiamento da educação. Registra a transferência de recursos públicos para as empresas privadas de ensino, mediante isenção de recolhimento de impostos e tributos incidentes sobre receitas provenientes de atividades desenvolvidas.

Esse mecanismo de financiamento público indireto para os estabelecimentos de ensino superior privados tem sofrido resistências daqueles que lutam por uma retomada dos investimentos na educação superior pública, após décadas de seu reconhecido processo de descapitalização. Consideram que os recursos que deixam de ser arrecadados poderiam ser aplicados na oferta de vagas em instituições públicas, em lugar de comprar vagas ociosas do setor privado, oferecendo um serviço de qualidade duvidosa. Para esses, o ProUni representa uma medida de recuperação financeira de IES que enfrentam queda na demanda pelos serviços do ensino, quer pelo excesso de vagas criadas, quer pela queda de rendimentos reais da população e o nível elevado de desemprego, responsáveis pela inadimplência e desistência.

Como resposta, dirigentes do MEC argumentam que o grau de evasão fiscal nesse nível de atividades empresarial é tão elevado que o montante não arrecadado seria irrisório, comparado ao benefício que a ampliação do acesso no ensino superior poderia oferecer.

Nesse sentido, o ProUni é divulgado pelo Governo Federal como uma iniciativa ainda tímida de redistribuição indireta de renda, ao transferir recursos de isenção fiscal para os estratos populacionais menos favorecidos, o que dificilmente ocorreria de outro modo. Ao mesmo tempo, acena com medidas de caráter estrutural como a ampliação de vagas e criação de novas Universidades Federais, nas diferentes regiões do País.

No entanto, a questão que não se cala é aquela que indaga sobre a qualidade do benefício distribuído pelo ProUni em nome de maior equidade social. Qual é efetivamente a qualidade do ensino

oferecido pelas IES privadas participantes do Programa? Como assegurar um padrão mínimo de qualidade? Quais as características e compromissos das IES envolvidas no ProUni?

As expectativas colocadas para a universidade no projeto de desenvolvimento de uma sociedade democrática e justa, ainda que inserida no mundo globalizado com fortes determinantes do mercado, são de uma instituição em que a formação graduada, pós-graduada, a pesquisa e extensão são articuladas e orientadas por princípios que denotem clara responsabilidade social. A opção por privilegiar IES privadas, cuja maioria são faculdades ou centros universitários, desobrigados da pesquisa e extensão, parece indicar uma opção por flexibilizar e diversificar a oferta de estudos pós-secundários, de menor custo e mais sensíveis às urgências do mercado.

Por outro lado, as ações afirmativas, por definição, devem cumprir um período de vigência determinado, enquanto perdurarem as condições que justificam sua criação. No caso do ProUni, o contrato de adesão tem validade de dez anos, ficando, porém sujeita a IES ao monitoramento do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), podendo seus cursos serem desvinculados do Programa, caso sejam considerados insuficientes por três avaliações consecutivas, sendo redistribuídas as bolsas de estudos vinculadas.

Ao analisar o Programa, do projeto à legislação, no aspecto da renúncia fiscal, CARVALHO (2005) considera que a falta de sanções mais severas pelo descumprimento das regras estabelecidas, e o lapso temporal para a avaliação dos cursos podem provocar acomodação de interesses em torno do afrouxamento do aparato regulatório estatal, e estimular comportamentos oportunistas de IES de qualidade duvidosa. A autora ainda considera que há dúvidas quanto à efetividade do caráter social do Programa uma vez que

.... a população de baixa renda não necessita apenas de gratuidade integral ou parcial para estudar, mas de condições que apenas as instituições públicas, ainda, podem oferecer, tais como: transporte, moradia estudantil, alimentação subsidiada, assistência médica disponível nos hospitais universitários, bolsas de pesquisa, entre outros. (CARVALHO, 2005, p. 13)

Considerações finais

As análises e considerações realizadas no corpo do presente trabalho ultrapassam em escopo as indagações colocadas como objeto da pesquisa, qual seja, o impacto do ProUni nas IES e na vida pessoal e escolar dos alunos. Qual é o impacto da adoção do ProUni no que se refere ao currículo, à organização dos cursos, à criação de instituições de apoio escolar? Quais os desdobramentos para o aluno de sua inserção na universidade? Quais os problemas vivenciados pelos alunos no cotidiano da vida universitária? Em que medida a inserção na universidade, por meio do ProUni, propicia a permanência do aluno? Essas são algumas das questões que constituem o pano de fundo do presente projeto.

Constituem, contudo, ainda que mereçam maior aprofundamento, referencial indispensável a uma análise que pretende capturar a complexidade inerente a processos sociais que se desenvolvem em momentos de grandes transformações, como o atual. A maioria das análises aponta para as limitações do Programa, particularmente nos aspectos referentes à qualidade da formação acadêmica oferecida aos jovens egressos do ensino médio e, conseqüentemente, à grande possibilidade de se estar mais uma vez contribuindo para alargar a distância social entre os diferentes segmentos da sociedade. Contudo,

não há como negar que o momento é de busca de alternativas que permitam sair do imobilismo das constatações, momento de oportunidade para se explorar o surgimento de novas formas de caráter mais híbrido, que articulem práticas de regulação e de emancipação social. Políticas de inclusão social no ensino superior constituem um grande desafio a se analisar.

Referências

ANASTASIOU, Lea das Graças. Metodologia de ensino na universidade brasileira. In: CASTANHO, Sérgio; CASTANHO, Maria Eugênia (Org.). *Temas e textos em metodologia do ensino superior*. Campinas, SP: Papyrus, 2001.

ANDRADE, Cibele Yahn ; DACHS, Norberto. *Acesso à educação nas diferentes faixas etárias segundo a renda e a raça/cor*. 2006. (mimeo).

BRASIL. Ministério da Educação. *ProUni*. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 2 maio 2008.

CARVALHO, Cristina Helena Almeida de. Política de ensino superior e renúncia fiscal: da reforma universitária de 1968 ao ProUni. Trabalho apresentado na In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28. Trabalho apresentado. *Política de Educação Superior*. Caxambu, out. 2005. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 24 ago. 2006.

CORBUCCI, Paulo Roberto. Financiamento e democratização do acesso à educação superior no Brasil: da deserção do Estado ao projeto de reforma. *Educação e Sociedade* (88), v. 25, n. especial, p. 677-701. São Paulo: Cortez; Campinas: Cedes, 2004.

CUNHA, Luiz Antônio. *A universidade temporã: o ensino superior da colônia à era Vargas*. 3. ed. São Paulo: Unesp, 2007.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Políticas inclusivas e compensatórias na educação básica. *Cadernos de Pesquisa* (35), n. 124, p. 11-32, São Paulo: FCC, jan./abr. 2005.

FARAH, Marta Ferreira Santos. Reconstruindo o Estado: gestão do setor público e reforma da educação. *Planejamento e Políticas Públicas*. IPEA (11). Brasília: IPEA, 1995.

FÁVERO, Maria de Lourdes. A universidade no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo, n. 10, p. 2, jan./abr. 1999.

MORAES, Reginaldo. *Neoliberalismo: de onde vem, para onde vai?* São Paulo: Senac, 2001.

SANCHEZ, Maria Hidalgo; MESGRAVIS, Laima. História e experiências brasileiras do Crédito Educativo antes do FIES – Financiamento Estudantil. *Pesquisa em Debate*, São Paulo, ano II, n. 3, p. 24-38, jul./dez. 2005.

SGUISSARDI, Valdemar. A universidade neoprofissional, heterônoma e competitiva. In: FÁVERO, Maria de Lourdes; MANCEBO, D. (Org.). *Universidade: políticas e avaliação docente*. São Paulo: Cortez, 2004.

TRINDADE, Hélió. Universidade em perspectiva: sociedade, conhecimento e poder. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 21. Trabalho apresentado. *Política de Educação Superior*. Caxambu, set. 1998. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 28 ago. 2008.

VIEIRA, Sonia. O discurso sobre a universidade nos anos 80. *Cadernos CEDES*, n. 25, p. 75-87. Campinas, SP: Papirus, 1991.

Maria Rita Aprile

Pedagoga, Doutora e Mestre em Educação pela PUC-SP,
Professora do Programa de Mestrado em Reabilitação Vestibular e Inclusão Social e
da graduação da Universidade Bandeirante de São Paulo – UNIBAN.

Rosa Elisa Mirra Barone

Socióloga, Doutora e Mestre em Educação pela PUC-SP,
Professora da graduação da Universidade Bandeirante de São Paulo – UNIBAN.