



Education Policy Analysis
Archives/Archivos Analíticos de Políticas
Educativas

ISSN: 1068-2341

EPAA@asu.edu

Arizona State University
Estados Unidos

da Silva Junio, Annor; de Oliveira Martins-Silva, Priscilla; de Araújo Vasconcelos, Katia
Cyrlene; Correa da Silva, Vitor; Ramos de Melo, Mariana
Felicidade! Passei no vestibular, mas a Faculdade é Particular: Paradoxos da Educação
Superior Brasileira
Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas, vol. 25,
2017, pp. 1-32
Arizona State University
Arizona, Estados Unidos

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=275050047074>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica
Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto



Felicidade! Passei no Vestibular, mas a Faculdade é Particular: Paradoxos da Educação Superior Brasileira¹

Annor da Silva Junior

Priscilla de Oliveira Martins-Silva

Katia Cyrlene de Araújo Vasconcelos

Vitor Correa da Silva



Mariana Ramos de Melo

Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)
Brasil

Citação: Silva Junior, A. Da, Martins-Silva, P. de O., Vasconcelos, K. C. de A., Silva, V. C. Da, & Melo, M. R. de. (2017). Felicidade! Passei no vestibular, mas a faculdade é particular: Paradoxos da educação superior brasileira. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 25(97). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.25.2902>

Resumo: Inspirado no samba clássico de Martinho da Vila, discutimos neste ensaio teórico os paradoxos da educação superior brasileira. Para isso, traçamos a evolução da educação superior

¹ O artigo foi elaborado no âmbito do projeto de pesquisa “Responsabilidade social e sustentabilidade na educação superior brasileira: desenvolvimento de indicadores aplicados às Instituições de Educação Superior (IES)” que contou com o apoio financeiro do CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (307136/2014-0) e da FAPES - Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Espírito Santo (091/2015), a quem agradecemos.

desde o período colonial até a atualidade. Com base nesta evolução identificamos os seguintes paradoxos: a fronteira entre o público e o privado; o papel e as características das Instituições de Educação Superior (IES), em termos do regime tributário, da transparência na divulgação de informações e na prestação de contas à sociedade; e, por fim, o papel da educação superior e sua influência nos processos de inclusão e/ou de exclusão social para dois dos principais atores sociais envolvidos: os discentes e os docentes. O ponto central dos paradoxos parece estar na concepção de educação como um bem público e direito social e na prática vivenciada da educação como uma mercadoria. A análise desses paradoxos remete ao entendimento de que a educação não cumpre efetivamente o seu papel na inclusão social de discentes e docentes, pelo contrário, atua como mecanismo de exclusão social. Com isso, é relevante repensar a educação superior como forma de resolver esses paradoxos e viabilizar a formação de “pequenos burgueses” em vez de “pobres coitados”.

Palavras-chave: educação superior brasileira; fronteira entre o público e o privado; Instituição de Educação Superior (IES); inclusão e/ou exclusão social

Happiness! I passed the entrance exam, but the college is private: Paradoxes of Brazilian higher education

Abstract: Inspired by Martinho da Vila's classic samba, this theoretical essay discusses paradoxes of Brazilian higher education. For this, we traced the evolution of higher education from the colonial period to the present. Based on this evolution, we identified the following paradoxes: the boundary between public and private; the role and characteristics of Higher Education Institutions (HEI), in terms of the tax regime, disclosure and accountability to society; and finally, the role of higher education and its influence on the processes of social inclusion and/or social exclusion for two of the main involved social actors: students and teachers. The central point of the higher education paradoxes seems to be the concept of education as a public good and social right and experienced practice of education as a commodity. The analysis of the paradoxes of Brazilian higher education refers to the understanding that education does not effectively fulfill its role in social inclusion of students and teachers, and, to the contrary, acts as a mechanism of social exclusion. Thus, it is relevant to rethink higher education as a way to solve these paradoxes and facilitate the formation of “petty bourgeois” instead of “poor fellow”.

Keywords: higher education; public and private boundary; Higher Educational Institution; social inclusion and/or exclusion; Brazil

Felicidad! Pasé el examen de ingreso, pero la universidad es particular: paradojas de la educación superior brasileña

Resumen: Inspirado en la samba de Martinho da Vila, discutimos en este ensayo teórico las paradojas de la educación superior brasileña. Para ello, trazamos la evolución de la educación superior desde el período colonial hasta el presente y identificamos las siguientes paradojas: la frontera entre lo público y privado; el papel y las características de las Instituciones de Educación Superior (IES) en términos del régimen fiscal, la transparencia en la divulgación de la información y la rendición de cuentas a la sociedad; y, por último, el papel de la educación superior y su influencia en los procesos de inclusión y/o exclusión social, dos de los principales actores sociales implicados: estudiantes y profesores. El punto central de las paradojas parece ser el concepto de la educación como bien público y derecho social y práctica de la educación como una mercancía. El análisis de estas paradojas lleva a entender que la educación no cumple eficazmente su función en la inclusión social de los estudiantes y profesores, por el contrario, actúa como un mecanismo de exclusión social. Por lo tanto, es importante repensar la educación

superior como una manera de resolver estas paradojas y facilitar la formación de “pequeños burgueses” en lugar de “desaventurados”.

Palabras-clave: Educación superior brasileña; la frontera entre lo público y privado; Institución de Educación Superior; inclusión y/o exclusión social

Introdução

Discutimos neste ensaio teórico (Gomes-Martínez, 1992; Meneghetti, 2011) os paradoxos da educação superior brasileira, mais especificamente, abordando a fronteira entre o setor público e o setor privado; o papel e as características das Instituições de Educação Superior (IES) em termos do regime tributário, da transparência na divulgação de informações e na prestação de contas das IES à sociedade; e, por fim, o papel social da educação superior e sua influência nos processos de inclusão e/ou de exclusão social para dois atores sociais centrais no contexto educacional: os discentes e os docentes.

Para justificar a escolha pelo enfoque de nossas discussões nesses dois atores sociais em especial (discentes e docentes), recorreremos primeiramente ao texto de Gouvêa (2016), que analisou o pensamento de Anísio Teixeira² em publicações no jornal Folha de São Paulo no período de junho a dezembro de 1968. Segundo Gouvêa (2016), em texto publicado no jornal Folha de São Paulo em 19 de julho de 1968, Anísio Teixeira aponta que a universidade se configura como um dos principais espaços para o exercício político da liberdade, constituindo-se como um centro de saber destinado a aumentar o conhecimento humano, sendo um espaço em que discentes e docentes formam uma comunidade única onde o primeiro representa não só a maior razão de ser da universidade, mas também a principal fonte de motivação e de estímulo para a atividade do segundo. Em outros termos, a interação desses dois atores sociais no processo de ensino e aprendizagem constitui a essência da universidade e da educação.

Essa relevância destacada por Anísio Teixeira há quase meio século parece que se mantém na atualidade. Conforme destaca Bulgraen (2010), o processo educacional encontra na figura do docente o papel de educador, de transmissor de conhecimento e de mediador da relação de conhecimento junto aos discentes e, em razão disso, como destacam Lopo (2016) e Nóvoa (2008), o docente se torna elemento insubstituível no processo de ensino e aprendizagem e que influenciará o desempenho discente em processos de avaliação de desempenho. Nesse sentido, o docente se coloca como um elo entre o discente e o conhecimento, possibilitando ao discente pensar e questionar por si mesmo a sua relação com o contexto. Por esta via, tanto discentes quanto docentes conquistam autonomia para o exercício político da liberdade de expressão, ou seja, o exercício da democracia (Dias Sobrinho, 2010, 2013; Gouvêa, 2016).

Antes de iniciarmos as discussões é importante esclarecer qual é o papel de um ensaio teórico. Conforme apontam Meneghetti (2011) e Gomes-Martínez (1992), ao se falar em ensaio teórico é relevante mencionar a obra do criador do termo, Miguel Eyquem de Montaigne. Segundo Meneghetti (2011), o espírito do ensaio teórico concebido por seu criador envolve “a relação permanente entre o sujeito e objeto, um vir-a-ser constituído pela interação da subjetividade com a

² Anísio Spínola Teixeira, nascido em Caetité (Estado da Bahia) em 12 de julho de 1900, faleceu no Rio de Janeiro em 11 de março de 1971. Foi jurista formado pela Universidade do Rio de Janeiro (1922), intelectual, educador e escritor brasileiro com diversas obras publicadas. Dentre as suas ações e atividades políticas, Anísio Teixeira trabalhou para a instituição de um sistema nacional público de educação. Em sua homenagem um dos principais órgãos da estrutura do Ministério da Educação (MEC) possui o seu nome, qual seja, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP (Gouvêa, 2016; Santos & Tavares, 2016).

objetividade dos envolvidos” (p. 321). Nesse sentido, o ensaio consiste numa forma de expressão de pensamentos e ideias do ensaísta sobre um objeto de interesse que articula, simultaneamente, a subjetividade e a objetividade.

Gomes-Martinez (1992) afirma que o ensaísta expressa o que sente e como sente, sem deixar de ser consciente de sua função peculiar de escritor no exercício de seu duplo papel de artista da expressão e de transmissor e incitador de ideias. Assim, o ensaio teórico possibilita ao ensaísta uma liberdade maior quando comparado com uma produção científica tradicional, visto que libera o ensaísta da necessidade de responder a perguntas ou buscar afirmações verdadeiras. Pelo contrário, o ensaio deve proporcionar reflexões profundas na mente dos leitores. Assim, “ele se aproxima mais da arte do que a ciência, por ser um meio de autonomia do ensaísta” (Meneghetti, 2011, p. 328), na medida em que “o ensaísta não se divorcia de sua subjetividade em favor da objetividade da ciência” (Meneghetti, 2011, p. 328), visto que ao abordar o que pensa, o “ensaísta não precisa renunciar a tudo em favor da objetividade ou da originalidade, pois ambas são construídas a partir da interação do ensaísta com o seu objeto e no movimento do próprio ensaio” (Meneghetti, 2011, pp. 328-329).

Assim, a pretensão deste ensaio teórico (Gomes-Martinez, 1992; Meneghetti, 2011) é provocar no leitor uma inquietação com o seu conteúdo e, com isso, levá-lo a refletir e a pensar criticamente sobre o assunto aqui abordado. Não é pretensão deste ensaio convencer o leitor ou induzi-lo a concordar com as ideias e pensamentos aqui colocados.

Para escrever este ensaio teórico (Gomes-Martinez, 1992; Meneghetti, 2011), buscamos inspiração no samba clássico de Martinho da Vila intitulado “O pequeno burguês”, que foi lançado na década de 1960 e é lembrado até hoje como um dos melhores sambas já escritos e cantados no Brasil. O enredo indica contradições vivenciadas pelo personagem, que alcança êxito ao passar no vestibular e ingressar no ensino superior, mas enfrenta problemas financeiros pelo fato de sua faculdade ser particular (educação superior privada) e financeiramente cara para a sua condição de vida. Nesse contexto, o personagem vive o paradoxo de crescer profissionalmente via educação superior e melhorar a sua condição social e ver-se excluído de seu grupo social, ao ser comparado com um “burguês”.

Os paradoxos contidos na letra remetem à necessidade de pensar crítica e reflexivamente os rumos que a educação superior brasileira vem tomando desde a sua origem até os dias atuais. Para discutirmos essa temática, estruturamos o texto em cinco seções além desta introdução. Na primeira seção abordamos a evolução histórica da educação superior brasileira. Na sequência apresentamos a análise de discurso (Gill, 2002; Maingueneau, 2006) presente no samba “O pequeno burguês”. Na terceira seção discutimos os paradoxos da educação superior brasileira, mais especificamente em relação ao movimento da fronteira entre o público e o privado e o papel e as características das IES em termos do regime tributário, da transparência na divulgação de informações e na prestação de contas das IES à sociedade. A quarta seção é dedicada às considerações acerca do papel social da educação superior em termos da inclusão e/ou da exclusão social de discentes e de docentes. Por fim, na quinta e última seção, apresentamos as considerações finais.

Breve Histórico da Educação Superior no Brasil

A história da educação superior brasileira é recente e vem passando por importantes transformações desde o período colonial até os dias atuais. A análise do histórico descrito por Cunha (1989, 1999, 2000) permite identificar quatro grandes marcos definidores da evolução da educação superior no Brasil: (1) o primeiro refere-se à transferência do rei D. João VI e da Corte Portuguesa para o Brasil em 1808; (2) o segundo está relacionado à Proclamação da República em 1889; (3) o terceiro consiste na atuação do Conselho Federal de Educação (CFE) nas décadas de 1960, 1970 e

1980 em defesa da educação superior privada; e, (4) o quarto e último refere-se à promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 que inaugurou um novo marco regulatório da educação superior brasileira. Soma-se a este histórico um quinto marco que aqui será identificado como a “Nova Era”, que se inicia em 2005 e perdura até os dias atuais.

O período colonial foi marcado pela política de desincentivo e de proibição de criação de IES no Brasil por parte de Portugal, possivelmente em razão da sua falta de estrutura para atender simultaneamente as demandas por educação superior na Europa e no Brasil Colonial e, também, como um meio de impedir que os estudos universitários fortalecessem os movimentos independentistas da época (Cunha, 2000). Destaca-se, neste período, que a Universidade de Coimbra exerceu papel importante na formação da elite colonial brasileira, e que a coroa portuguesa, de forma intencional, adotava uma política de dependência de formação educacional superior da colônia em relação a Coimbra (Carvalho, 2007; Mendonça, 2000). Sobre esse aspecto, Teixeira (1999) afirma que até o início do Século XIX, a Universidade de Coimbra foi a “universidade brasileira” e nela, mais de 2.500 jovens nascidos no Brasil estudaram e obtiveram o curso superior.

Essa política somente sofreu mudanças quando, em 1808, o rei D. João VI e a Corte Portuguesa se transferiram para o Brasil, vindos da Europa, em processo de fuga das tropas napoleônicas. Com a chegada da Corte Portuguesa no Brasil, as comunicações com a Europa tornaram-se precárias, surgindo a necessidade de formação de um quadro de profissionais capazes de atender o novo cenário político, econômico e social que envolvia os interesses portugueses no Brasil. Em razão desse novo cenário, tornaram-se necessários investimentos em educação superior que culminaram com o surgimento dos primeiros cursos superiores, podendo destacar, na década de 1820, a criação das primeiras Escolas Régias Superiores: a de Direito, em Olinda (PE), a de Medicina, em São Salvador (BA), e a de Engenharia, no Rio de Janeiro. Destaca-se que outros cursos superiores foram criados, dentre eles, Agronomia, Química, Economia Política e Arquitetura (Cunha, 1999, 2000; Masetto, 1998). Essas iniciativas somente ganharam corpo após a Proclamação da República, em 1889, quando o Governo Republicano empreendeu os primeiros esforços para a implantação da educação superior no Brasil, com a criação das primeiras universidades na década de 1920 (Cunha, 1999, 2000).

Desde a Proclamação da República até a década de 1960, a política do Estado brasileiro era de expansão da educação superior pública. Movimentos como o processo de federalização de IES privadas e o incentivo dado às universidades federais no regime militar foram marcantes para reforçar a expansão do setor público na educação superior brasileira. Porém, em meados da década de 1960, esse movimento mudou de rumo com a criação e o funcionamento do CFE. Esse conselho, constituído predominantemente por dirigentes de IES privadas e sob a alegação de escassez de recursos públicos, pôs fim ao processo de federalização de IES privadas e articulou o afrouxamento das normas da educação superior que envolviam, entre outros aspectos, a criação de novos cursos, o aumento de vagas e a concessão de status de universidade para as IES privadas. Com isso, a política governamental, que antes era favorável à ampliação do setor público, a partir de meados da década de 1960 voltou-se para o incentivo de expansão da educação superior privada (Cunha, 1989, 1999, 2000).

A década de 1990 foi marcante para a educação superior brasileira em razão da implantação de um novo marco regulatório com a promulgação da LDBEN de 1996 e das normas jurídicas que a regulamentaram. Além da LDBEN, observou-se nessa época que o governo brasileiro, seguindo orientações do Banco Mundial e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), implementou políticas públicas de flexibilização do processo de credenciamento e de abertura de novos cursos em IES privadas, o que culminou na ampliação do setor privado e no encolhimento do setor público (Catani & Oliveira, 2002; Silva Junior & Muniz,

2004; Silva Junior & Silva, 2013). O resultado desse processo foi que, já no início do ano 2000, o setor privado representava 85% do quantitativo de IES e 67% do total de matrículas na educação superior brasileira (INEP, 2001).

O início dos anos 2000 marcou, ainda, a consolidação de diversas ações de políticas públicas para a educação superior, merecendo destaque (1) o processo de avaliação institucional e de cursos com a criação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES); (2) o desenvolvimento da Educação à Distância (EAD); (3) a implantação do Programa Universidade para Todos (PROUNI)³ e do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI)⁴; e (4) a chegada das IES no mercado de capitais por meio da abertura de capital de entidades mantenedoras de IES; marcando o início da “Nova Era” da educação superior brasileira (Barreyro & Rothen, 2008, 2014; Mancebo, Vale, & Martins, 2015; Queiroz et al., 2013; Silva Junior et al., 2016).

Segundo os dados da Sinopse Estatística da Educação Superior de 2015, essa “Nova Era” da educação superior brasileira se configura pela presença de indicadores percentuais apresentados no Gráfico 1 a seguir e na Tabela 1 no Anexo (indicadores absolutos e percentuais). Do conjunto de indicadores disponibilizados sistematicamente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) em suas publicações, optamos aqui por apresentar dados relativos ao quantitativo de IES, de cursos de graduação e de matrículas na graduação para caracterizar a “Nova Era”.

³ O PROUNI faz parte das políticas públicas da educação superior brasileira e tem como finalidade a concessão de bolsas de estudo integrais e parciais em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições de ensino superior privadas. Criado pelo Governo Federal em 2004 e institucionalizado pela Lei nº 11.096, em 13 de janeiro de 2005, oferece, em contrapartida, isenção de tributos àquelas instituições que aderem ao Programa (INEP, 2017b). Ademais, o Art. 8º da referida lei estabelece que a IES que aderir ao PROUNI fica isenta de impostos e contribuições (Imposto de Renda das Pessoas Jurídicas, Contribuição Social sobre o Lucro Líquido, Contribuição Social para Financiamento da Seguridade Social e Contribuição para o Programa de Integração Social) no período de vigência do termo de adesão. O mesmo Art. 8º, em seu parágrafo 3º, destaca que esta isenção será calculada na proporção da ocupação efetiva das bolsas devidas.

⁴ O REUNI faz parte das políticas públicas da educação superior brasileira que foi instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, e é uma das ações que integram o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Com o Reuni, o Governo Federal adotou uma série de medidas para retomar o crescimento do ensino superior público, criando condições para que as universidades federais promovam a expansão física, acadêmica e pedagógica da rede federal de educação superior (INEP, 2017c).

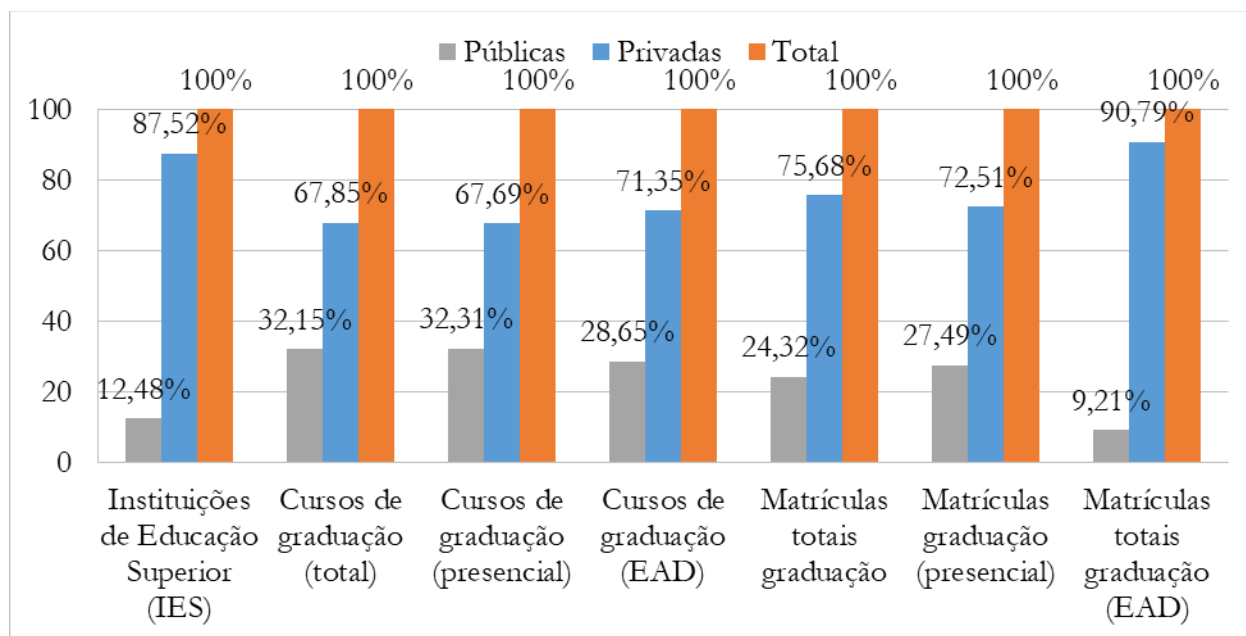


Gráfico 1. Dados Percentuais da Educação Superior Brasileira referente à “Nova Era”: Ano 2015

Além dos indicadores apresentados pelo INEP, consideramos também relevante destacar que do total de IES privadas, 4 (0.17%) são companhias abertas listadas na BM&FBOVESPA e que concentram aproximadamente 1.850.000 matrículas, representando 25,3% do total de matrículas na educação superior brasileira (BM&FBOVESPA, 2016; Silva Junior et al., 2016).

Ao analisar a configuração desta “Nova Era”, constata-se o predomínio do setor privado na educação superior brasileira, associado ao fato de que, embora em pequeno número, as companhias abertas concentram um relevante quantitativo de matrículas. Além disso, observa-se que a modalidade EAD tem potencial para crescimento. Essas características nortearão as discussões acerca dos paradoxos observados na educação superior brasileira.

Felicidade! Passei no Vestibular: A Análise de Discurso

Apresentamos nesta seção a análise de discurso (Gill, 2002; Maingueneau, 2006) do samba intitulado “O pequeno burguês” de autoria de Martinho da Vila. O discurso é empregado para se referir a todas as modalidades de falas e textos (conversações, entrevistas, textos escritos e falados etc.), sendo que no caso específico deste ensaio, o discurso é o próprio samba. Segundo Gill (2002), existem na literatura pelo menos 57 variedades de análise de discurso. Optamos neste ensaio por adotar a análise de discurso voltada para a teoria do ato da fala, para a etnometodologia e para a análise da conversação, com ênfase no discurso como forma de ação (Gill, 2002).

Nessa variedade, o discurso se apresenta como uma atividade eminentemente interacional (Maingueneau, 2006) e a análise de discurso tem como preocupação a orientação da ação, ou orientação da função do discurso e, dessa forma, o discurso é visto como prática social. Gill (2002) explica, nesse contexto, que a linguagem não é vista como um mero epifenômeno, mas como uma prática em si mesma. Nesse sentido, as pessoas empregam o discurso para fazer coisas (acusar, se desculpar, se apresentar, exercer poder e influência etc.). Assim, os discursos não ocorrem em um vácuo social, pelo contrário, fazem-se presentes em um contexto social com implicações múltiplas. Dessa forma, os atores sociais orientam-se pelo contexto interpretativo em que se encontram no ambiente social e constroem seus discursos para se ajustarem a esse mesmo contexto (Gill, 2002).

Segundo Maingueneau (2006, 2008), o universo discursivo representa um conjunto de discursos que interagem em um dado momento, permitindo que a análise de discurso segmente campos discursivos, que são espaços onde um conjunto de formações discursivas se envolve em uma relação de concorrência. O campo, como aponta Maingueneau (2006), configura-se como um jogo de equilíbrios instáveis entre diversas forças que, em determinados momentos, movimentam-se para estabelecer uma nova configuração.

No campo discursivo há sempre uma relação de dominantes e de dominados e de posicionamentos centrais e periféricos, em que um posicionamento dominado não é necessariamente periférico, mas todo posicionamento periférico é dominado (Maingueneau, 2006). De uma forma geral, o analista de discurso “não estuda a totalidade de um campo discursivo, mas extrai dele um subconjunto, um espaço discursivo, constituído de pelo menos dois posicionamentos discursivos mantendo relações particularmente fortes” (Maingueneau, 2006, p. 20).

Para proceder com a análise de discurso, apresentamos inicialmente a letra do samba que foi escrito na década de 1960 (gravado em 1969), retratando, portanto, o contexto histórico, político, econômico e social daquela época. A letra de “O pequeno burguês” está transcrita a seguir por meio da Figura 1.

1) Felicidade! Passei no vestibular Mas a faculdade É particular Particular! Ela é particular Particular! Ela é particular...	3) Morei no subúrbio Andei de trem atrasado Do trabalho ia pra aula Sem jantar e bem cansado Mas lá em casa À meia-noite Tinha sempre a me esperar Um punhado de problemas E criança pra criar...	6) O meu papel! Meu canudo de papel O meu papel! Meu canudo de papel...
2) Livros tão caros Tanta taxa pra pagar Meu dinheiro muito raro Alguém teve que emprestar O meu dinheiro Alguém teve que emprestar O meu dinheiro Alguém teve que emprestar...	4) Para criar! Só criança pra criar Para criar! Só criança pra criar...	7) E depois de tantos anos Só decepções, desenganos Dizem que sou um burguês Muito privilegiado Mas burgueses são vocês Eu não passo De um pobre coitado E quem quiser ser como eu Vai ter é que penar um bocado Um bom bocado! Vai penar um bom bocado Um bom bocado! Vai penar um bom bocado Um bom bocado! Vai penar um bom bocado...
	5) Mas felizmente Eu consegui me formar Mas da minha formatura Não cheguei participar Faltou dinheiro pra beca E também pro meu anel Nem o diretor careca Entregou o meu papel...	

Figura 1. Letra da música intitulada “O pequeno burguês”, de autoria de Martinho da Vila.

A história da música contada pelo próprio Martinho da Vila no Programa Sarau do canal fechado *GloboNews* remete a uma época em que o próprio Martinho serviu ao Exército brasileiro, na condição de um “sargento burocrata” (desenvolia atividades administrativas, como escrevente e até contador) e lá conheceu o sargento Xavier. Segundo a história, o sargento Xavier passou no vestibular para o curso de direito em uma faculdade particular com a pretensão de tornar-se advogado e melhorar a sua condição de vida. Porém, ao longo do curso, Xavier enfrentou diversas dificuldades, principalmente financeiras. Os vencimentos como sargento eram baixos e as despesas com a faculdade (mensalidades, livros, códigos, transporte, alimentação etc.) eram elevadas. Resultado: Xavier teve que se endividar para seguir o projeto de tornar-se advogado.

Após os anos de curso, Xavier, com muito sacrifício, conseguiu se formar, porém, os custos com a formatura, o impediriam de dela participar. Os colegas de farda orgulhosos do feito de Xavier, prepararam uma surpresa para o dia da formatura – todos trajando suas fardas militares lhe fariam uma homenagem. Contudo, no mês da festa de formatura, Xavier resolveu tirar férias e não convidou os colegas militares para tal evento. Com isso, os colegas acreditaram que o sucesso havia tomado conta do amigo, transformando-o em um burguês privilegiado. Como consequência, os colegas resolveram ignorá-lo, tratá-lo com indiferença, não lhe dirigir a palavra e excluí-lo de confraternizações. Somente em uma ocasião futura é que Xavier revelou ao colega Martinho da Vila as dificuldades vivenciadas ao longo do curso e que havia tirado férias no mês de formatura por vergonha dos colegas, pelo fato de não poder participar de sua própria festa e, assim, compartilhar essa alegria com os colegas.

Para a realização da análise do discurso e da identificação do campo discursivo (Gill, 2002; Maingueneau, 2006) do samba levamos em consideração quatro aspectos fundamentais: (1) o contexto da época; (2) o autor da letra; (3) o protagonista do samba; e, (4) o sentido do discurso. O primeiro aspecto da análise de discurso refere-se ao contexto da época, qual seja, a década de 1960. Esse período, mais especificamente a partir do Regime Militar que teve início em 1964, caracterizava-se, entre outros aspectos, por um contexto em que os homens adultos sem condições de sustentar a família encontravam no serviço militar uma forma de inclusão social, ainda que os vencimentos auferidos não fossem dos mais atraentes. Nesse período, a educação superior brasileira era predominantemente pública, acessível para as classes sociais dominantes (Cunha, 1989) e o acesso das classes sociais menos favorecidas ocorria em IES privadas, cuja educação é paga e cara para os padrões dessa classe social. Naquela época, ingressar na educação superior era uma das formas de inclusão social, de inserção no mercado de trabalho e de melhoria na condição de vida de alguns poucos privilegiados.

O segundo aspecto diz respeito ao autor da letra, Martinho José Ferreira (Martinho da Vila). Trata-se de um Fluminense de Duas Barras que chegou à cidade do Rio de Janeiro ainda criança. Na fase adulta, serviu ao Exército Brasileiro na condição de escrevente e contador na década de 1960. Ingressou definitivamente na carreira do samba na década de 1970, quando decidiu ser cantor profissional. Martinho da Vila vivenciou o contexto narrado na letra, o que lhe conferiu legitimidade para compor e cantar o enredo, que refletia a sua própria realidade.

O terceiro aspecto envolve o protagonista do samba, qual seja, o sargento Xavier. Trata-se de um militar, que vislumbrando melhorar de vida, fez um feito inédito dentre os seus colegas de farda e dentre as pessoas do seu nível social – passar no vestibular para o curso de direito com vistas a tornar-se advogado. O protagonista vivenciou problemas financeiros no período de realização do curso, mas conseguiu formar-se. Em razão disso, experimentou a expectativa da ascensão social, melhoria na sua condição de vida e também a exclusão social de seus colegas que acreditavam na sua transformação em um “pequeno burguês”.

O quarto aspecto refere-se ao sentido do discurso e ao campo discursivo presentes no samba. Os sentidos centrais presentes no discurso são os paradoxos revelados (1) na felicidade

por ter passado no vestibular e a tristeza pelo fato de a faculdade ser particular; (2) na expectativa de uma vida melhor e os sacrifícios impostos pela realização de um curso noturno; (3) nos baixos vencimentos como sargento e nos custos elevados para a realização do sonho de tornar-se advogado; (4) na felicidade de concluir o curso, mas não poder comemorar a sua formatura em razão de dívidas e da falta de dinheiro; (5) na imagem de “pequeno burguês” percebida pelos colegas de farda e da realidade de “um pobre coitado” que sofreu para alcançar o feito de realizar o sonho; e, (6) na experiência da expectativa da inclusão social e na vivência da exclusão social do seu próprio grupo social.

Esses paradoxos constituem o campo discursivo em que se observa a relação de dominação (entre dominantes e dominados) e de posicionamentos centrais e periféricos. A relação de dominação é revelada nos paradoxos presentes entre a felicidade e a tristeza, entre a expectativa de sucesso e os sacrifícios, entre ganhos financeiros e despesa e entre a expectativa de inclusão e a experiência da exclusão social. Nesse universo discursivo, em determinados momentos, cada um dos elementos levantados (felicidade x tristeza, expectativa de sucesso x sacrifícios, ganhos financeiros x despesa, expectativa de inclusão x exclusão social), ora se apresentam como centrais, ora como periféricos e, em outros, essa relação se inverte, fazendo com que as formações discursivas apresentem uma relação de concorrência, constituindo-se assim em um processo de configuração e reconfiguração discursiva (Maingueneau, 2006, 2008).

Os paradoxos revelados na análise de discurso (Gill, 2002; Maingueneau, 2006) inspiraram as discussões empreendidas neste ensaio teórico. De forma semelhante ao que se observa no discurso do samba que faz referência à educação superior brasileira, os paradoxos das políticas públicas para a educação superior se manifestam numa relação de dominação e de posicionamentos centrais e periféricos em que, por exemplo, em um determinado momento o discurso presente nas políticas públicas assume uma configuração de defesa da educação superior pública e gratuita, sob a concepção de educação como um bem público e um direito social (Dias Sobrinho, 2010, 2013) e, em outros, se reconfigura em prol da educação superior privada e paga, sob a concepção de educação como uma mercadoria (Dias Sobrinho, 2010, 2013). As seções que seguem são dedicadas aos paradoxos presentes na educação superior brasileira e em suas políticas públicas.

Paradoxos da Educação Superior Brasileira

Nesta terceira seção, discutimos os paradoxos da educação superior brasileira, mais especificamente no que se refere à fronteira entre o setor público e o setor privado e do papel e das características das IES, em termos do regime tributário, da transparência na divulgação de informações e na prestação de contas das IES à sociedade.

Conforme destacado no breve histórico da educação superior brasileira, discutido na primeira seção deste ensaio teórico, a fronteira entre o setor público e o setor privado sofreu modificações, indicando a existência de pelo menos três períodos principais. O primeiro refere-se ao período que se inicia em 1889 com a Proclamação da República e se estende até a década de 1960, em que a educação superior brasileira era predominantemente pública.

Neste período, conforme aponta Cunha (1999), no quadro institucional republicano da época, a educação superior cresceu e tornou-se mais complexa, por meio de três vetores: (1) a presença do Governo Federal nos estados pela criação e manutenção de faculdades; (2) a projeção das elites locais e regionais na educação superior no processo de reprodução de quadros intelectuais, por meio da criação e da manutenção de faculdades estaduais nas capitais e cidades interioranas politicamente importantes; e, (3) a criação de faculdades por agentes

privados, confessionais, filantrópicos e/ou empresariais, conforme a existência de demanda não atendida pelo setor público.

Esses três vetores sofreram alterações que reforçaram a ampliação do setor público quando, na década de 1950, faculdades estaduais e privadas foram federalizadas e reunidas, por meio da Lei nº 1.245 de 1950, promovendo a criação de universidades mantidas e controladas pela União (Cunha, 1989). Para Cunha (2000), o processo de federalização foi o grande responsável pelo aumento na oferta de educação superior pública e gratuita, bem como pela criação da maior parte das universidades públicas federais existentes no Brasil.

Segundo aponta Cunha (1989), neste primeiro período, a conjugação dos processos geradores de demanda e da oferta de educação superior pública e gratuita teve como resultado um intenso crescimento no número de matrículas na educação superior, sobretudo no setor público. Enquanto em 1945 existiam 27.253 alunos matriculados, em 1964 esse quantitativo passou para 142.386 matrículas, indicando um crescimento anual linear de 12,5%. Cunha (1989) complementa que em 1954 o setor público abarcava 59,7% das matrículas e em 1964 chegou a 61,3% do total de matrículas na educação superior brasileira.

O segundo período, que teve início em meados da década de 1960 e término no final da década de 1990, marcou uma virada na fronteira entre o público e o privado, em que o setor privado passou a ter maior representatividade na educação superior brasileira. Segundo Cunha (1989, 1999, 2000), com a aprovação da LDBEN de 1961, que contou com o apoio de grupos privatistas e com a criação do CFE em 1962⁵, houve fortes pressões no sentido de pôr fim ao processo de federalização. Considerado como um processo dispendioso para a política populista e sob o argumento de escassez de recursos públicos, os pareceres dos conselheiros do CFE (que a partir de meados da década de 1960 era constituído predominantemente por dirigentes de IES privadas) eram favoráveis ao fim da federalização de IES; à expansão da oferta de vagas nas instituições públicas federais; e, ao afrouxamento das normas para favorecer a criação de novos cursos superiores, o aumento de vagas e a concessão de status de universidade às instituições privadas.

As décadas de 1970, de 1980 e de 1990 caracterizaram a educação superior brasileira pela privatização e pela fragmentação institucional (Cunha, 1999, 2000). A privatização, no sentido de que o poder público passou a adotar uma política de ampliação da oferta de vagas nas IES privadas de forma mais intensa do que a ampliação de vagas nas IES públicas, fazendo com que o setor privado se tornasse mais representativo no âmbito da educação superior brasileira (Silva Junior & Silva, 2013). Esse processo pode ser observado por meio dos indicadores da época, que revelam que em 1970, do total de 425.478 alunos matriculados na educação superior, 50,5% eram de IES privadas e, em 1980, do total de 1.377.286 alunos matriculados, 64,3% eram em IES privadas (INEP, 2016a).

Já a característica da fragmentação institucional está relacionada ao processo de ampliação nas modalidades de IES para além das universidades (incluindo os centros universitários, as

⁵ Destaca-se que o Conselho Federal de Educação (CFE) foi instituído pela Lei nº 4.024 de 20/12/1961 e criado em 1962. Segundo o Art. 8º da referida lei, o CFE foi constituído por vinte e quatro membros nomeados pelo Presidente da República, por seis anos, dentre pessoas de notável saber e experiência, em matéria de educação. A referida lei previa ainda que de dois em dois anos, cessaria o mandato de um terço dos membros do conselho, assegurando, com isso, a sua renovação parcial. A primeira composição do conselho contou com a presença de educadores e intelectuais ligados ao projeto de universidade pública. Somente a partir da segunda metade dos anos de 1960 a composição do CFE passou a contar com o predomínio de conselheiros defensores da educação privada (Cunha, 1989, 1999, 2000; Niskier, 2011; Rothen, 2008).

faculdades integradas e as faculdades isoladas, entre outras) (Silva Junior & Muniz, 2004). Essa fragmentação pode ser constatada por meio dos dados relativos ao ano de 1980 que, do total de 882 IES, 90,4% eram faculdades isoladas, 2,2% eram faculdades integradas e centros universitários, e 7,4% eram universidades. No ano de 1990, das 918 IES, 81,6% eram faculdades isoladas, 8,1% eram faculdades integradas e centros universitários, e 10,3% eram universidades (INEP, 2016a). A despeito de os dados indicarem um aumento no percentual de universidades e redução no percentual de faculdades isoladas, a educação superior brasileira mantém a lógica de fragmentação institucional.

O terceiro período, que tem início em 1996 com a promulgação da LDBEN e estende-se até os dias atuais, marcou a consolidação da educação superior como eminentemente privada, inclusive com a presença de IES regidas sob um regime tributário dual (com e sem finalidade lucrativa, ou seja, com e sem isenção tributária) e presença de instituições cujas mantenedoras se configuram como Sociedades Anônimas (SA) de capital aberto, com ações negociadas em bolsa de valores, no caso brasileiro, na BM&FBOVESPA (Silva Junior et al., 2016; Silva Junior & Muniz, 2004).

A título de ilustração, os Gráficos 2 e 3 a seguir e a Tabela 2 no Anexo apresentam os dados relativos ao número de IES e de matrículas na educação superior brasileira referentes aos anos de 1980, 1985, 1990, 1996, 1997, 2000, 2005, 2010, 2013, 2014 e 2015. A apresentação desses dados permite visualizar a consolidação da educação superior brasileira predominantemente privada neste terceiro período.

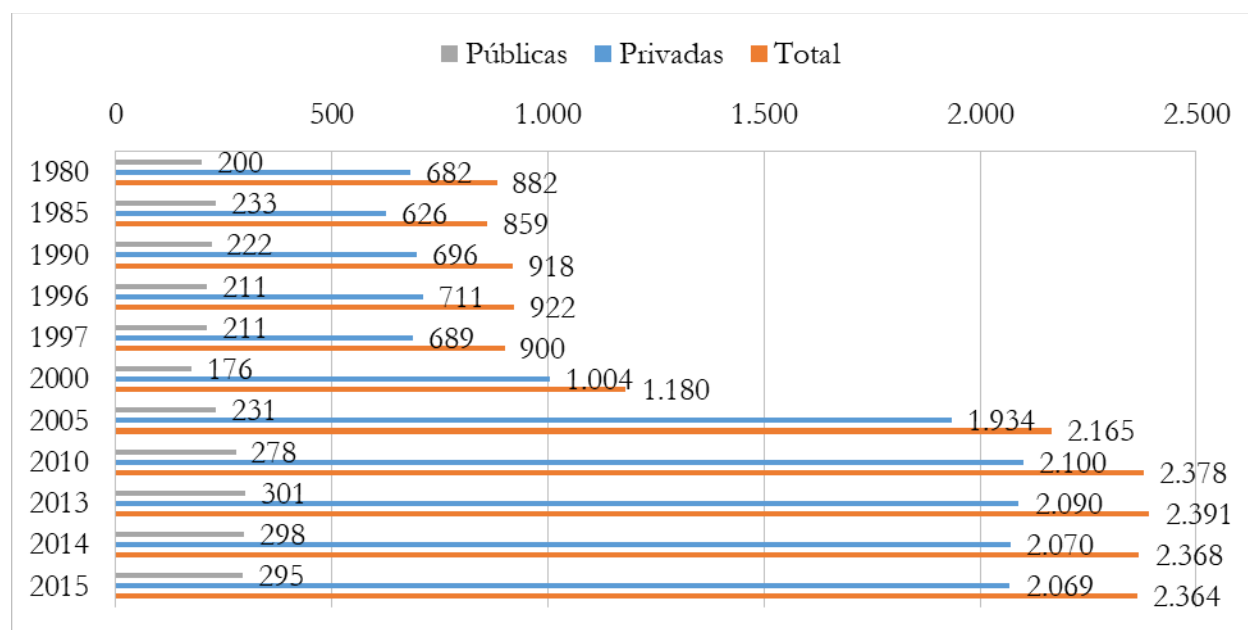


Gráfico 2. Evolução do Número de IES na Educação Superior Brasileira nos Anos de 1980, 1985, 1990, 1996, 1997, 2000, 2005, 2010, 2013, 2014 e 2015

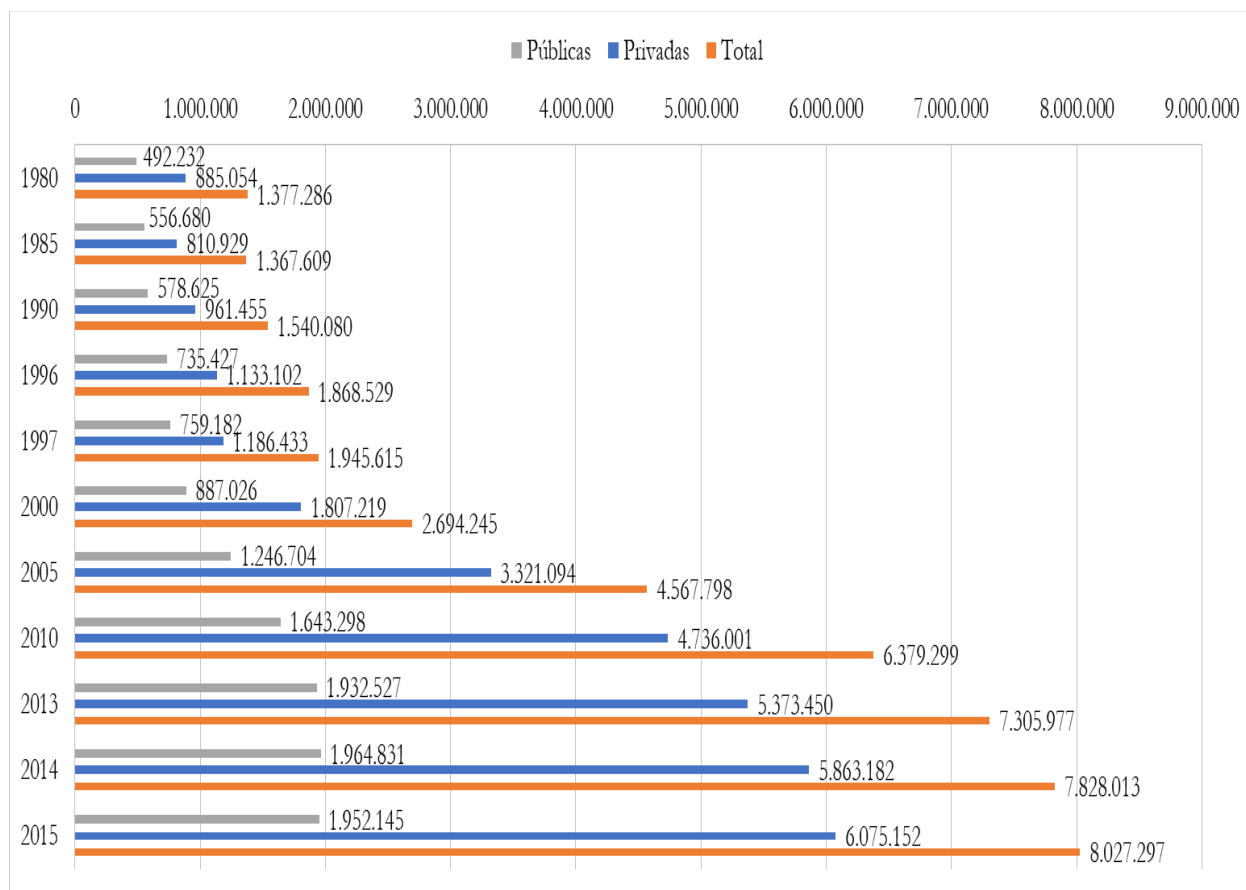


Gráfico 3. Evolução do Número de Matrículas na Educação Superior Brasileira nos Anos de 1980, 1985, 1990, 1996, 1997, 2000, 2005, 2010, 2013, 2014 e 2015

Os dados apresentados nos Gráficos 2 e 3 (e também na Tabela 2 no Anexo) indicam que nos anos anteriores à promulgação da LDBEN (anos de 1980, 1985, 1990 e 1996⁶) a participação do setor público era, em termos percentuais, maior que em relação aos anos posteriores à promulgação da referida lei. Com isso, constata-se que nos anos seguintes à promulgação da LDBEN a educação superior brasileira experimentou o seu maior ciclo de crescimento e de consolidação de uma educação eminentemente privada. Enquanto no período de 1980 até 1996 houve um aumento de aproximadamente 4,5% no quantitativo de IES e de aproximadamente 35,67% no número de matrículas na educação superior, no período de 1997 até 2015 houve um aumento de aproximadamente 162,66% no quantitativo de IES e de aproximadamente 312,58% no número de matrículas na educação superior. Neste período de 1997 até 2015, em termos do quantitativo de IES, o setor privado consolidou-se com aproximadamente 88% de representatividade e, em termos do número de matrículas com aproximadamente 76% de representatividade. Constata-se, com isso, que a atual orientação da educação superior brasileira se volta para uma política pública que envolve a redução da participação do setor público na oferta de educação superior gratuita e aumento da participação do setor privado na oferta de educação superior paga.

Historicamente, como aponta Dias Sobrinho (2010, 2013), a educação superior no Brasil foi concebida como um bem público e um direito social por ter como finalidade essencial a formação

⁶ Optou-se por considerar o ano de 1996 como anterior à LDBEN pelo fato da lei ter sido promulgada em 20 de dezembro de 1996.

de sujeitos e, conseqüentemente, o aprofundamento da cidadania e da democratização da sociedade. Segundo o autor, o conceito de bem público é “entendido como um princípio, isto é, como um imperativo moral que sobrepõe a dignidade humana aos interesses, inclinações e circunstâncias individuais” (Dias Sobrinho, 2013, p. 109) e “a dignidade humana justifica a prevalência do bem comum sobre as conveniências individuais” (Dias Sobrinho, 2013, p. 109).

Nesse sentido, houve no processo histórico de regulamentação da educação superior brasileira uma orientação de que as IES fossem públicas ou privadas sem finalidade lucrativa (Silva Junior & Muniz, 2004). Em outros termos, havia uma orientação de que as IES tivessem um interesse social que prevalecesse em relação ao interesse privado do lucro na prestação de serviços educacionais. Porém, essa orientação foi alterada quando, em 1997, o Decreto nº 2.207, que regulamentou a LDBEN de 1996, admitiu que as IES privadas pudessem assumir qualquer formato jurídico admitido pelo antigo Código Civil Brasileiro de 1916, isto é, as IES privadas poderiam ser com ou sem finalidade lucrativa.

Em razão disso, observou-se no contexto brasileiro dois movimentos, quais sejam, de IES sem fins lucrativos transformando-se em IES com fins lucrativos e de criação de novas IES com fins lucrativos. Esse aspecto modificou o regime tributário das IES, de forma a permitir a existência de sistemas distintos de tributação. Nesse sentido, passou a ser permitido que algumas IES optassem pela isenção tributária, por não visarem o lucro, e que outras optassem por pagar impostos por visarem o lucro econômico em suas atividades educacionais (Silva Junior & Muniz, 2004).

Observa-se, assim, que a concepção de educação como bem público e direito social, apontada por Dias Sobrinho (2013; 2010), é relativizada e flexibilizada pelas políticas públicas brasileiras, uma vez que para parte das IES brasileiras o interesse individual pelo lucro sobrepõe-se aos interesses coletivos da sociedade. Esse período posterior à promulgação da LDBEN de 1996 é identificado por Ristoff e Giolo (2006) como sendo um tempo em que a expansão da educação superior e o processo de privatização apresentam-se como intimamente relacionados pelo enquadramento do sistema educacional brasileiro às regras de mercado. Nesse sentido, as IES privadas com finalidade lucrativa, vislumbrando na educação uma oportunidade relevante para os seus negócios, expandiram-se pelo Brasil, algumas delas chegando a abrir o capital em bolsa de valores já em meados dos anos 2000 (Ristoff & Giolo, 2006; Silva Junior et al., 2016).

Em relação à chegada das IES no mercado de capitais, mais especificamente com a negociação de ações na BM&FBOVESPA, destaca-se que o setor educacional superior na bolsa é pouco representativo. Do total de companhias listadas atualmente na BM&FBOVESPA (495 companhias), apenas quatro companhias fazem parte do setor educacional superior, quais sejam, a Estácio Participações S.A., a GAEC Educação S.A. (ANIMA), a Kroton Educacional S.A. e a Ser Educacional S.A., todas pertencentes ao segmento denominado de “Novo Mercado”, que é o segmento com maiores exigências em termos de regras rígidas de governança corporativa (BM&FBOVESPA, 2016).

Segundo os dados dessas quatro companhias, divulgados em relatórios contábeis e na própria BM&FBOVESPA, os resultados financeiros relativos ao primeiro trimestre do ano de 2016 indicam uma receita bruta aproximada de R\$ 3,4 bilhões, apresentando um aumento médio de 6,05% em relação ao primeiro trimestre de 2015 (destaca-se que em tempos de crise econômica e política). Já em termos do número de alunos matriculados no primeiro trimestre de 2016, essas IES totalizavam aproximadamente 1.850.000 de matrículas, o que representa aproximadamente 25,32% do total de matrículas na educação superior brasileira (BM&FBOVESPA, 2016; Estácio, 2016; GAEC Educação, 2016; Kroton Participações, 2016; Ser Educacional, 2016). Em outros termos, os dados destas companhias indicam que quatro IES, que representam aproximadamente 0,17% do total de IES brasileiras (segundo o último Censo de 2014), possuem mais de 25% das matrículas de todo sistema educacional brasileiro (considerando IES públicas e privadas).

Em relação à presença dessas instituições no mercado de capitais, cabe destacar uma outra questão paradoxal: algumas dessas instituições (companhias) têm como acionistas, outras companhias e fundos financeiros internacionais com sede em países como os Estados Unidos da América e Singapura. Esses acionistas internacionais têm como propósito gerenciar carteiras de investimentos, ativos e riscos com a finalidade de obter lucro financeiro, preferencialmente de curto prazo. Neste caso, observa-se que, a despeito de toda a regulamentação governamental (Silva Junior & Muniz, 2004), a educação superior brasileira sofre influência do capitalismo financeiro internacional, o que é incompatível com a concepção de educação como bem público e direito social (Dias Sobrinho, 2013; 2010).

Ademais, destaca-se que as IES brasileiras presentes no mercado de capitais, por conta de exigências da Comissão de Valores Mobiliários (CVM), da própria BM&FBOVESPA e da Lei nº 11.638/2007, têm obrigações em termos de divulgação de informações ao mercado, como por exemplo, apresentar demonstrações contábeis (Balanço Patrimonial - BP, Demonstração do Resultado do Exercício - DRE, Demonstração de Valor Adicionado - DVA, entre outras), que representam uma forma de prestação de contas de suas atividades aos acionistas, aos potenciais investidores e à sociedade em geral. A DVA, por exemplo, é uma demonstração contábil que tem por finalidade evidenciar a geração e a distribuição de riquezas de uma companhia, ou seja, evidencia a parcela do valor adicionado (riqueza gerada) destinada aos detentores de capital, a outros financiadores das atividades da companhia, aos funcionários, à sociedade e o quanto é retido pela companhia (Haller & Staten, 2014; Machado, Macedo, & Machado, 2015).

Nesse sentido, essas quatro companhias, por estarem listadas na BM&FBOVESPA e participantes do “Novo Mercado”, apresentam algum nível de transparência acerca de suas relações empresariais e na sua prestação de contas com a sociedade, fato que não ocorre, por exemplo, com as 2.086 IES privadas, sejam elas com ou sem finalidade lucrativa. Destaca-se, nesse contexto, as IES sem finalidades lucrativas que atuam na educação superior sob o argumento de que a educação é um bem público e um direito social (Dias Sobrinho, 2010, 2013) e, em razão disso, gozam de isenção tributária por atenderem aos interesses mais amplos da sociedade. Trata-se, por exemplo, das IES filantrópicas que, “por amor à humanidade” (significado do termo filantropia), desempenham atividades educacionais paralelas ao poder público sem que seus sócios instituidores sejam remunerados por essas atividades. Essas instituições, a despeito de não pagarem tributos são, na maioria dos casos, omissas em prestar contas de suas ações à sociedade. Algumas delas, inclusive, valem-se de práticas escusas e abusivas fazendo a distribuição disfarçada de lucros para os sócios instituidores das entidades mantenedoras, mediante a utilização da prática de gerenciamento de resultados ou contabilidade criativa (Healy & Wahlen, 1999; Schipper, 1989).

No conjunto, as questões apontadas nesta seção evidenciam alguns dos paradoxos presentes na educação superior brasileira. Esses paradoxos acabam por impactar, direta ou indiretamente, a democratização e o papel social da educação superior brasileira, qual seja, de servir como um mecanismo de inclusão social.

Inclusão ou Exclusão Social: um Pequeno Burguês ou um Pobre Coitado

Esta quarta seção é dedicada às considerações acerca da democratização e do papel social da educação superior em termos da inclusão e/ou de exclusão social. Para ilustrar e enriquecer a discussão, abordamos no texto as implicações da inclusão e/ou exclusão social para dois atores sociais relevantes para o contexto da educação superior: os discentes e os docentes.

Antes de avançar sobre a problemática em torno da inclusão e da exclusão social decorrente da formação educacional em nível superior, cabe retomar as colocações de Dias Sobrinho (2010,

2013) sobre o princípio (ou concepção) de educação superior como bem público, direito social, dever do Estado e mecanismo de democratização. Esse princípio se contrapõe a qualquer possibilidade de se considerar a educação como uma “mercadoria” (serviço comercializável) pelo simples fato de que a “educação-mercadoria não poderia ser democrática, pois só seria acessível àqueles que a podem comprar” (Dias Sobrinho, 2010, p. 1224). O autor complementa que uma das principais diferenças entre as concepções de educação como bem público e de educação como mercadoria é que a primeira tem compromisso com a sociedade e com a nação que forma cidadãos e a segunda se compromete com o lucro do empresário que a comercializa (Dias Sobrinho, 2010).

Feitas essas considerações iniciais, torna-se relevante demarcar o que se entende por inclusão e por exclusão social, que são dois conceitos considerados imprecisos e polêmicos. A despeito de possíveis imprecisões, Teixeira (2005) aponta que esses dois conceitos são interdependentes e que a partir da noção de exclusão social é que se pode pensar em ações de inclusão social.

Lopes (2006) defende que a concepção de exclusão social está relacionada a um plano de causalidade complexo e multidimensional que se caracteriza por um conjunto de fenômenos que se configuram no campo das relações sociais contemporâneas, dentre os quais destacam-se “o desemprego estrutural, a precarização do trabalho, a desqualificação social, a desagregação identitária, a desumanização do outro, a anulação da alteridade, a população de rua, a fome, [...], à justiça e à cidadania, entre outras” (Lopes, 2006, p. 13). Para o autor, a noção de exclusão social não se confunde com a noção de pobreza, uma vez que esta última está relacionada aos desdobramentos das relações históricas e estruturais de antagonismo entre os interesses de classes sociais assumindo, assim, a condição de fenômeno econômico que se configura na questão social resultante das relações entre o capital e o trabalho (Lopes, 2006). Porém, há um entendimento que a pobreza se configura como um possível indutor da exclusão social (Dias Sobrinho, 2010; Teixeira, 2005).

Já a inclusão social pode ser vista como um conjunto de ações e de meios que combatem a exclusão social (Teixeira, 2005) que é provocada, entre outros fatores, pelas desigualdades sociais, de gênero, de classes e de educação. Em outros termos, a inclusão social como forma de combate à exclusão tem por finalidade última proporcionar acesso a todos e a tudo que a sociedade pode proporcionar aos cidadãos.

Segundo Teixeira (2005), uma das formas de promoção da inclusão é pela via da educação. Para a autora, a educação configura-se como instrumento relevante “no processo de inclusão social, na promoção do desenvolvimento socioeconômico e na formação cultural necessária às exigências da sociedade contemporânea (globalizada, plural, do conhecimento, com a precarização do trabalho, etc.)” (Teixeira, 2005, p. 8-9). Este entendimento também é compartilhado por Lemos, Dubeux e Pinto (2009) que defendem que a educação atua como impulsionadora da ascensão social dos indivíduos e do crescimento econômico da sociedade.

Há, contudo, um reconhecimento de que a educação tomada de forma isolada não resolve o problema da exclusão social, principalmente em sociedades periféricas onde a pobreza e a desigualdade social são mais evidentes. Porém, acredita-se que a educação exerça um papel relevante em termos de sua função preventiva e paliativa em relação à exclusão social. Isso porque a educação e o conhecimento (em todos os níveis) permitem acesso à economia formal e viabilizam possibilidades de redução de discriminações e preconceitos em relação às desigualdades sociais de gênero, etnias, culturais entre outras (Teixeira, 2005). Num entendimento semelhante, Dias Sobrinho (2010) defende que a educação e o acesso ao conhecimento são indispensáveis “para a realização pessoal, para o exercício profissional, o fortalecimento econômico e o desenvolvimento da nação” (p. 1229) e, porque não dizer, para o exercício da cidadania e o enfrentamento da pobreza e da exclusão social.

Com isso, a educação seria uma promotora da equidade no sentido da diminuição das desigualdades sociais por meio da inclusão social (Dias Sobrinho, 2010; Teixeira, 2005), uma fonte de criatividade e inovação e uma questão de direitos humanos (Santos & Tavares, 2016), bem como, um importante veículo de mobilidade relativa que pode ser acelerada mediante políticas públicas que promovam a mobilidade social (Travitzki, Ferrão, & Couto, 2016). Dentre as principais políticas públicas recentes para a educação superior brasileira que contribuem para a mobilidade social, destacam-se (1) a Lei de Cotas nas universidades públicas federais, que consiste em uma ação afirmativa de democratização da educação superior, com o objetivo de superar desigualdades sociais e educacionais históricas (Medeiros, Mello Neto, & Gomes, 2016); (2) o Fundo de Investimento Estudantil (FIES), que em 2015 atingiu 2,18 milhões de estudantes com recursos da ordem de R\$ 16,58 bilhões (MEC, 2017); (3) o Programa Universidade para Todos (PROUNI), que em 2015, ao completar 10 anos de sua implantação, concedeu 1.497.180 bolsas para estudantes de IES privadas (Santos & Tavares, 2016); e, (4) o REUNI que se propõe a ampliar o número de universidades públicas federais e o número de vagas ofertadas pelos seus cursos superiores (INEP, 2017c).

Dentre essas políticas públicas, duas têm sido objeto de críticas, de questionamentos e de polêmicas, tratam-se do PROUNI e do FIES. Conforme apontam Saraiva e Nunes (2011), embora o PROUNI cumpra o seu papel na inclusão social de bolsistas, o programa estimula a proliferação de IES privadas, que abrem suas portas em troca de isenções fiscais. Ainda em relação ao PROUNI, Carvalho (2006) destaca que a flexibilização de requisitos e de sanções e a redução da contrapartida das instituições foram benéficas para as IES privadas, principalmente, para aquelas com finalidade lucrativa que obtiveram isenção de tributos federais.

Em relação ao FIES, notícias recentes publicadas em jornais de circulação nacional, como a Folha de São Paulo, repercutiram o caso do analista Tiago Ring, que na época atuava na Kapitalo Investimentos, que fez críticas ao programa de financiamento estudantil. A síntese de suas críticas indica que as IES privadas, agindo dentro da legislação, inflavam os preços das mensalidades e selecionavam alunos para viabilizar o recebimento de recursos públicos, o que as favorecia financeiramente. No conjunto das críticas relativas ao PROUNI e ao FIES, Almeida (2012), Saraiva e Nunes (2011) e Carvalho (2006) questionam se o volume de recursos públicos aplicados nesses programas direcionados ao setor privado, cujos serviços educacionais são de qualidade duvidosa, não poderia ser aplicado com maior efetividade em instituições públicas.

A discussão acerca da inclusão e/ou da exclusão social abordada neste ensaio teórico volta-se para dois atores sociais relevantes para a educação superior: os discentes e os docentes. Aparentemente, há por parte do Governo Federal brasileiro preocupações em relação a esses atores sociais no contexto da educação superior. Essas preocupações são demonstradas nas definições de metas do Plano Nacional de Educação - PNE (MEC, 2014), válido para o período de 2014 a 2024. Por exemplo, definiu-se no PNE (MEC, 2014) as seguintes metas: (1) Meta 12: elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% da população de 18 a 24 anos; (2) Meta 13: ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para 75%, sendo, do total, no mínimo, 35% doutores; e, (3) Meta 14: elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação *stricto sensu*, de modo a atingir a titulação anual de 60.000 mestres e 25.000 doutores.

Do ponto de vista dos discentes, há uma preocupação no sentido de ampliar a qualificação educacional e profissional da população entre 18 e 24 anos, que é a população que está ingressando no mercado de trabalho. Ocorre que esse aumento na taxa bruta de matrícula ocorrerá predominantemente no setor privado, ou seja, onde a educação é paga e, em muitos casos, a educação é tratada como uma mercadoria e, como tal, tem como finalidade central gerar lucro para o empresário que a comercializa (Dias Sobrinho, 2010).

Neste contexto, é relevante lembrar do Sargento Xavier, o protagonista do samba clássico de Martinho da Vila. A exemplo do que ocorreu com Xavier na década de 1960, muitos brasileiros hoje, com a esperança de aumentar a sua qualificação educacional e profissional, ingressam na educação superior privada investindo tempo, dinheiro e energia para num período de aproximadamente 5 anos concluírem o curso de graduação e potencializarem as suas chances de ingresso e de permanência no mercado de trabalho.

Porém, essa expectativa de inclusão social, que é de médio prazo (ou mesmo de longo prazo), por vezes vem acompanhada de um processo de exclusão social do próprio grupo social ao qual o ingressante na educação superior pertence. Isso porque o acesso à educação superior (pública ou privada) não é permitido a todos, pelo contrário, somente uma minoria é que alcança essa condição. Com isso, aquele que ingressa na educação superior passa a ser visto pelos que não conseguiram tal feito como um “novo burguês”, como aconteceu com Xavier. Ocorre que essa condição de “novo burguês”, na realidade social do graduando, é bem diferente, sendo refletida por limitações financeiras, custo elevado das mensalidades das faculdades (ou universidades), livros e demais despesas, levando esse “novo burguês” a se endividar e em alguns casos entrar em insolvência financeira, ou seja, trata-se de fato de um “pobre coitado”.

Em relação a esse aspecto, é relevante relativizar as diferenças contextuais da exclusão social do grupo de pertença que ocorria nos anos de 1960 e o que ocorre nos dias atuais. Aspectos como os efeitos da globalização (ou pós-globalização), o avanço tecnológico e os meios de comunicação levaram a sociedade contemporânea a lidar de uma forma diferente com a exclusão social, quando comparado com a época da história de Xavier (Dupas, 2005).

Essa realidade também se aplica aos docentes que atuam na educação superior brasileira, embora com uma problemática com características próprias. De forma semelhante ao que apontam Souza e Abreu (2016), compartilhamos neste ensaio teórico o entendimento de que o processo de profissionalização e de valorização do trabalho docente está relacionado a fatores como formação (e/ou qualificação), remuneração e planos de carreira, de forma que, uma melhor formação implica evolução na carreira docente e, conseqüentemente, a uma maior remuneração.

Do ponto de vista da formação de docentes, a LDBEN de 1996 e as demais normas jurídicas que a regulamentaram determinam que a preparação do docente para o exercício do magistério superior far-se-á no nível de pós-graduação (inclui a especialização), prioritariamente em programas de mestrado e doutorado. No caso específico das universidades e dos centros universitários, as normas jurídicas determinam que pelo menos um terço do corpo docente deve possuir mestrado e/ou doutorado (Laffin & Gomes, 2016, Brasil, 1996). Isso gerou uma pressão na classe de docentes no sentido de buscar melhor qualificação acadêmica com vistas a conseguir e manter empregos nas IES, ou seja, potencializar as suas chances de inserção no mercado de trabalho, de inclusão social, de crescimento na carreira docente e de alcançar melhor remuneração (Souza & Abreu, 2016).

Nesse contexto, vários especialistas ingressaram em programas de mestrado e vários mestres ingressaram em programas de doutorado. A constatação deste movimento rumo à qualificação docente pode ser observada nos dados do INEP (2001, 2016b, 2017a, 2017d) referentes aos docentes em exercício e afastados, destacados no Gráfico 4 a seguir e na Tabela 3 no Anexo. A opção por apresentar os dados de docentes em exercício e afastados permite uma visão mais ampla da evolução da titulação de docentes no período apresentado.

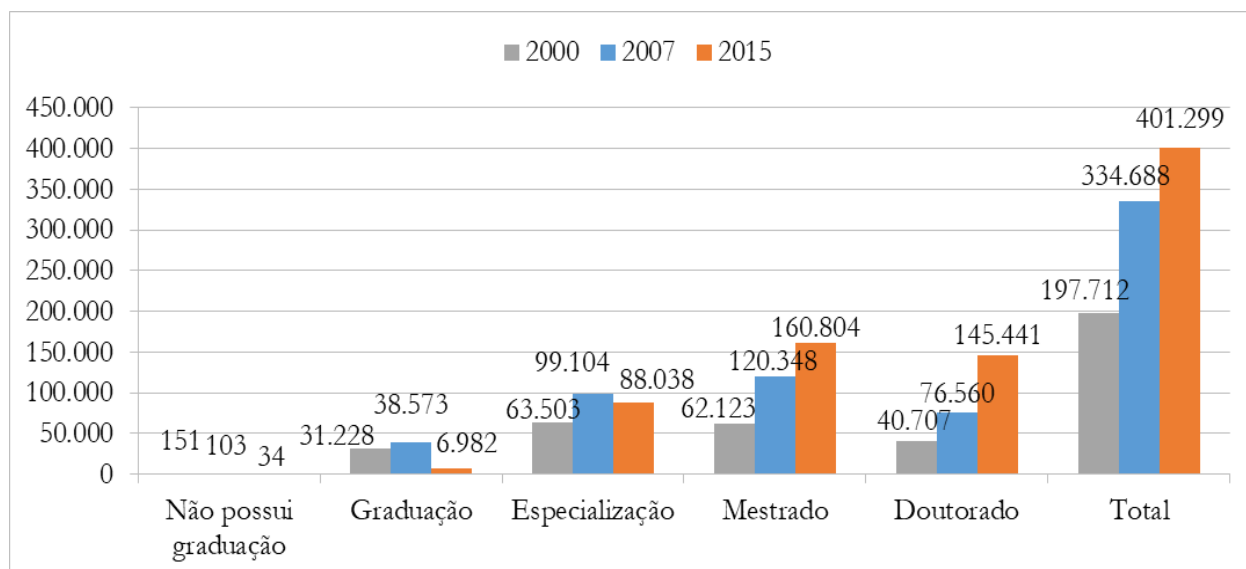


Gráfico 4. Indicadores Relativos ao Quantitativo de Docentes e suas Qualificações na Educação Superior Brasileira nos anos de 2000, 2007 e 2015

Os dados do Gráfico 4 (e da Tabela 3 no Anexo) revelam que neste período de 16 anos houve: (1) a ampliação no número de docentes em aproximadamente 103%; (2) uma importante redução no número de docentes graduados e sem graduação; (3) o aumento percentual e absoluto no número de doutores e de mestres; e, (4) a redução no percentual de especialistas. Do conjunto desses dados, destaca-se que a presença de docentes sem graduação e ainda com graduação na educação superior brasileira contraria o que estabelece a LDBEN de 1996.

Com isso, é possível observar a parcial efetividade das políticas públicas e da aplicabilidade da LDBEN de 1996 e demais normas no que se refere à qualificação docente no contexto brasileiro. Justifica-se a parcial efetividade pelo fato de as políticas públicas não terem extinguido a classe dos docentes sem graduação e ainda graduados neste período de 16 anos, como estabelece a LDBEN.

Ainda em relação à atuação docente na educação superior, os dados da Sinopse Estatística da Educação Superior de 2015 (INEP, 2017d) revelam os seguintes indicadores destacados no Gráfico 5 a seguir e na Tabela 4 no Anexo. Na tabela são apresentados dados relativos à titulação e ao regime de trabalho de docentes efetivamente em exercício em IES públicas e privadas no ano de 2015.

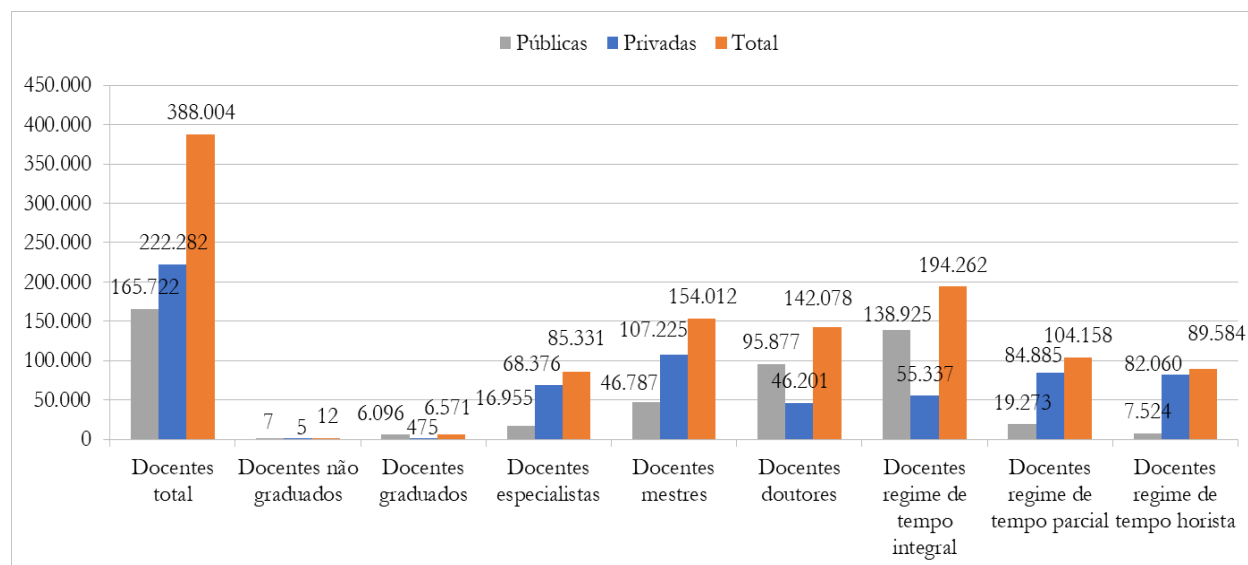


Gráfico 5. Indicadores Relativos à Titulação e ao Regime de Trabalho de Docentes em Exercício em IES Públicas e Privadas no ano de 2015

Com base nos dados do Gráfico 5 (e da Tabela 4 no Anexo), é possível observar algumas diferenças entre as IES públicas e privadas no que se refere ao corpo docente. Enquanto nas IES públicas há um predomínio de doutores em regime de tempo integral, nas IES privadas predominam os mestres e em regime de trabalho parcial e horista. Em parte, essas diferenças podem refletir no processo de profissionalização e valorização do trabalho docente em termos de qualificação, remuneração e carreira (Souza & Abreu, 2016), bem como na qualidade da educação e no desenvolvimento de atividades de ensino, pesquisa e extensão.

A análise dos dados da Sinopse Estatística da Educação Superior de 2015 (INEP, 2017d) indica que no conjunto das instituições credenciadas como universidades, cujas atividades de ensino, pesquisa e extensão são tratadas de forma indissociada, há o predomínio de IES públicas (aproximadamente 55% do total de universidades). Nas universidades públicas, onde predominam doutores em regime de tempo integral e com estabilidade no emprego, observa-se a presença de regras e políticas de recursos humanos institucionalizadas de valorização da carreira docente (Souza & Abreu, 2016), que parecem refletir positivamente na qualidade dos serviços educacionais prestados à sociedade sob a concepção de educação como um bem público e direito social (Dias Sobrinho, 2010, 2013). Já no caso das IES privadas, que possuem o maior quantitativo de matrículas na educação superior (75,7%) e onde se observa o predomínio de faculdades isoladas (88,9%), há uma vocação para o ensino, sobretudo para atender o quantitativo de matrículas (INEP, 2017d). Nessas instituições, a qualificação e o regime de trabalho docente são menos valorizados, o que é compatível com a concepção de educação como uma mercadoria (Dias Sobrinho, 2010, 2013).

Isso ocorre, porque as IES privadas, que se configuram como faculdades isoladas e faculdades integradas, não possuem a obrigatoriedade legal de cumprir a exigência da manutenção de um terço de mestres e doutores no corpo docente, como é o caso das universidades. Esse aspecto contribuiu para que essas instituições adotassem uma política de redução de custos e de encargos com os docentes, no sentido de manter em seus quadros o mínimo de mestres e doutores (com salários maiores devido à titulação) e a maioria de especialistas (com salários menores devido à titulação). A consequência dessa medida foi que diversos docentes que investiram em titulação no nível de mestrado e doutorado perderam os seus empregos, ou seja, o sonho de qualificar-se e

potencializar as suas chances de inserção no mercado de trabalho e de inclusão social, revelaram-se na realidade uma grande armadilha em direção à falta de emprego e da exclusão social.

As comparações da forma como se configura a inserção docente nas IES públicas e privadas remetem a uma reflexão acerca da qualidade dos serviços educacionais prestados por essas instituições e os impactos para os discentes. De um lado, têm-se as IES públicas, onde a educação é tida como um bem público e direito social (Dias Sobrinho, 2010, 2013), os docentes têm melhores qualificações e melhores condições de trabalho (sobretudo, em termos de remuneração, políticas de recursos humanos e incentivo às atividades de ensino, pesquisa e extensão e não em termos de infraestrutura, dado o sucateamento de algumas instituições) para oferecer serviços educacionais de melhor qualidade, porém, acessíveis a uma menor parcela da população. De outro, têm-se as IES privadas, onde a educação é tida como uma mercadoria (Dias Sobrinho, 2010, 2010), em que os docentes possuem qualificações e condições de trabalho piores para oferecer serviços educacionais de qualidade questionável, cuja forma de acesso representa um custo financeiro para maior parcela da população.

Colocado de outra forma, há aparentemente no contexto atual da educação superior brasileira uma situação em que, de um lado há uma “elite” que tem acesso à educação de qualidade vocacionada para o ensino, à pesquisa e à extensão de forma gratuita e, de outro, há a grande massa da população de discentes que pagam para ter acesso a uma educação de pior qualidade e vocacionada para o ensino. Esse paradoxo resultante das políticas públicas para a educação superior brasileira, implementadas nos últimos anos, parece que se configurou em uma armadilha da qual os últimos governos federais, aparentemente, não souberam como escapar.

Nesses dois casos, de discentes e de docentes, observa-se uma situação semelhante à vivenciada pela “Serpente de Paul Valéry” que comeu a sua própria cauda sem se dar conta disso. Somente após um tempo de mastigação é que ela reconhece o gosto da serpente que devora, isto é, a si própria e, resolve então parar de comer. Resta, porém, saber se os discentes e os docentes na educação superior envolvidos nesta situação farão o mesmo que fez a serpente – na iminência da exclusão social voltar a comer a si mesma até ter a cabeça em sua goela. Em outros termos, há que se refletir sobre a viabilidade social, econômica, política e ambiental do atual modelo educacional superior brasileiro, que tem transferido para o indivíduo (discentes e docentes) a responsabilidade pela sua inclusão social, ou se é necessário rever e/ou projetar novas políticas públicas capazes de promover uma educação superior brasileira inclusiva e acessível, como idealizava Anísio Teixeira (Santos & Tavares, 2016).

No que tange a possibilidade de revisão e/ou desenvolvimento de políticas públicas para a educação superior, é possível afirmar que o modelo regulatório brasileiro (Silva Junior & Muniz, 2004) que tem o propósito de resolver os problemas da educação por meio de leis e de decretos, tem sido pouco efetivo. Como já apontava Anísio Teixeira, em um de seus artigos de 1968 analisados por Gouvêa (2016), a reestruturação milagrosa com que o Brasil sonhava é algo de todo irrealizável.

Considerações Finais

A proposta desse ensaio teórico foi apontar e discutir os paradoxos da educação superior brasileira tendo como inspiração o samba clássico de Martinho da Vila intitulado “O pequeno burguês”. Para nortear as discussões, traçou-se a evolução histórica da educação superior, para então identificar os paradoxos presentes na fronteira entre o setor público e o privado; no papel e nas características das IES (regime tributário, da transparência na divulgação de informações e na prestação de contas das IES para com a sociedade); e, por fim, o papel social da educação superior e

sua influência nos processos de inclusão e/ou de exclusão social, para dois atores sociais centrais no contexto educacional: os discentes e os docentes.

Do ponto de vista histórico, a educação superior brasileira tem convivido com diversos paradoxos que são responsáveis por transformá-la em um espaço de contradições que é pouco efetivo na produção de resultados de alcance social. A despeito de diferentes possibilidades de análises dessas questões, aparentemente, o ponto central está relacionado à concepção de educação superior adotada originalmente no Brasil e que se mantém até os dias atuais. Trata-se do princípio da educação superior como um bem público, um direito social, um dever do Estado e um mecanismo de democratização (Dias Sobrinho, 2010, 2013).

Com base nesse princípio, cabe ao Estado garantir a oferta de educação de qualidade para todas as camadas sociais (Dias Sobrinho, 2009), promovendo a democratização da educação superior, entendida como a viabilização por parte do Estado das condições de disponibilidade de vagas, de acesso e de permanência sustentável na educação (Dias Sobrinho, 2010), além de condições econômicas para que o mercado de trabalho possa absorver os conhecimentos dos acadêmicos oriundos dos cursos superiores.

A história da educação superior brasileira indica que o Estado brasileiro (independentemente do período imperial, republicano ou “Nova Era” e de governantes) não tem sido efetivo na implementação deste princípio. Algumas evidências históricas, como por exemplo, (1) o surgimento tardio da educação superior que foi proibida pela Coroa Portuguesa durante todo o período colonial; (2) as mudanças na fronteira entre o setor público e o setor privado já no período republicano; (3) a opção por viabilizar a educação superior como eminentemente privada e com possibilidades de tratá-la como uma mercadoria após a promulgação da LDBEN de 1996; e, (4) a consolidação da educação privada e comercial com a presença de IES captando recursos no mercado de capitais, recebendo financiamento público por meio do PROUNI e do FIES e com relevante representatividade no quantitativo de matrículas na educação superior; sustentam este argumento.

Aparentemente, o próprio Estado brasileiro vivenciou o paradoxo de querer assumir para si a responsabilidade pela democratização da educação superior, porém, percebeu que os seus problemas estruturais e a necessidade de investimentos em outros setores, como por exemplo, saúde, infraestrutura e segurança, tornaram inviável essa iniciativa. Em razão disso, transferiu parte de sua responsabilidade com a educação superior para a iniciativa privada. Num primeiro momento, essa transferência ocorreu para as IES sem finalidade lucrativa, que tinham como orientação a filantropia, ou seja, atuar na educação superior por “amor à humanidade”.

Porém, a partir da década de 1990 e, mais especificamente, após a promulgação da LDBEN de 1996, o Estado brasileiro, a despeito de manter o princípio da educação como bem público e direito social (Dias Sobrinho, 2010, 2013), estendeu essa responsabilidade para as IES privadas com finalidade lucrativa, inaugurando um período em que, na prática, a educação superior é tratada como uma mercadoria comercializável, cuja finalidade é proporcionar lucratividade ao empresário da educação (Dias Sobrinho, 2013; 2010), inclusive com financiamento público.

Com isso, inaugurou-se na educação superior brasileira a presença do regime tributário dual (Silva Junior & Muniz, 2004), no qual as IES sem finalidades lucrativas cumprem o papel social de prestar serviços educacionais sob o princípio da educação como um bem público e direito social (Dias Sobrinho, 2010, 2013) e, por isso, gozam de isenção de tributos; e as IES com finalidade lucrativa que tratam a educação como uma mercadoria a ser comercializada (Dias Sobrinho, 2013; 2010) e, em razão do lucro almejado, pagam tributos ao Estado. A lógica subjacente nessas situações é a de que as instituições sem finalidade lucrativa, que cumprem o papel social em nome do Estado, ficam dispensadas do pagamento de tributos. Já no caso das instituições comerciais, as suas atividades contribuem para a circulação de riquezas, para a produção de serviços educacionais e para a geração de emprego em atividades lucrativas, gerando com isso, o crédito tributário devido ao

Estado, que faz valer as suas funções arrecadatória e social na cobrança dos tributos e aplicação desses recursos para a promoção da justiça e do bem-estar social, atendendo assim, aos anseios da sociedade (Cardoso, 2011; Leal Junior, 2011; Ribeiro & Gesteiro, 2006).

Esse regime dual contribuiu para a incidência de outro paradoxo na educação superior: a transparência na divulgação de informações e na prestação de contas à sociedade. O ponto central dessa questão é que das IES sem finalidade lucrativa, era esperada uma conduta mais transparente e de maior prestação de contas à sociedade pelo fato de gozarem de isenção tributária. Porém, essas instituições, em sua prática, pouco evidenciam suas informações para a sociedade e algumas delas se valem da condição de “filantropia” para o desenvolvimento de práticas “escusas e abusivas” como forma de distribuição disfarçada de lucros para seus sócios instituidores. Diferentemente, as IES privadas, sobretudo, àquelas que têm atuação no mercado de capitais, por força de lei e de normas da CVM e da própria BM&FBOVESPA, são obrigadas a prestar as mais diversas informações aos investidores e à sociedade em geral, algumas delas de natureza eminentemente financeira e outras voltadas para a responsabilidade social e para a sustentabilidade.

No âmbito dessa discussão, não está se assumindo que as IES com fins lucrativos sejam mais responsáveis que as IES sem fins lucrativos por serem mais transparentes na prestação de contas à sociedade. Pelo contrário, chama-se a atenção para o fato de que as IES sem finalidade lucrativa, por gozarem de isenção tributária, deveriam ter a sua prestação de contas à sociedade cobradas de forma mais efetiva pelo poder público. Nesse aspecto, é relevante refletir sobre o modelo de educação superior que se pretende para o Brasil, como forma de lidar e/ou minimizar os seus paradoxos.

Diante de tantos paradoxos, a educação superior enfrenta o que pode ser considerado aquele de maior relevância: o paradoxo da inclusão e/ou da exclusão social para discentes e docentes. A despeito do papel da educação no processo de inclusão social e, conseqüentemente, de combate à exclusão social (Dias Sobrinho, 2010; Teixeira, 2005), observa-se que esses dois atores sociais (discentes e docentes) investem tempo, recursos financeiros, energia na educação superior brasileira com a esperança de alcançar melhor condição de vida e potencializar suas chances de inserção no mercado de trabalho e de inclusão social. Porém, essa esperança não tem se materializado, fazendo com que o “fantasma” da exclusão social ronde suas vidas.

Os paradoxos apontados nesse ensaio remetem a um conjunto de questionamentos e reflexões, dos quais pode-se destacar: (1) não seria viável que o Estado brasileiro fizesse uma opção definitiva na sua concepção de educação, seja ela como um bem público ou uma mercadoria?; (2) não seria relevante que essa opção norteara um conjunto de políticas públicas capazes de viabilizar uma educação de qualidade, seja ela vocacionada para o setor público ou privado?; (3) não seria viável que a escolha pela educação pública ou privada fosse apoiada em uma análise de viabilidade financeira que suportasse a implementação de políticas públicas em um contexto de isenção ou de cobrança de tributos?; (4) não seria de responsabilidade do poder público avaliar de forma mais efetiva a política de financiamento público de IES privadas com fins lucrativos (e de inclusão social), para evitar que ocorram desvios como foram os casos recentes do PROUNI e do FIES?; e, (5) caso a opção seja pela consolidação da educação privada (pelo menos essa é a sinalização dada até o presente momento), não seria importante avançar na desregulamentação da educação superior e abrir a educação para a concorrência internacional? Talvez, as definições dessas questões possam indicar um caminho para minimizar os paradoxos vivenciados pela educação superior brasileira e, assim, fazer com que a educação superior seja um mecanismo de inclusão social. Neste caso, a despeito das diferenças contextuais da década de 1960 para os dias atuais, a inclusão social promoveria, nos termos utilizados por Martinho da Vila, a formação de “pequenos burgueses” e não de “pobres coitados”.

Referências

- Almeida, W. M. de. (2012). *Ampliação do acesso ao ensino superior privado lucrativo brasileiro: um estudo sociológico com bolsistas do Prouni na cidade de São Paulo*. (Tese de doutorado). Recuperado em 11 junho, 2017 de <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8132/tde-11122012-103750/pt-br.php>
- Barreyro, G. B., & Rothen, J. C. (2008). Para uma história da avaliação da educação superior brasileira: análise dos documentos do PARU, CNRES, GERES e PAIUB. *Avaliação*, 13(1), 131-152. <https://doi.org/10.1590/S1414-40772008000100008>
- Barreyro, G. B., & Rothen, J. C. (2014). Percurso da avaliação da educação superior nos Governos Lula. *Educação e Pesquisa*, 40(1), 61-76. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022014000100005>
- BM&FBOVESPA. Bolsa Valores, Mercadorias e Futuros de São Paulo. Produtos. (2016). *Empresas listadas*. São Paulo, 2016. Recuperado em 19 junho, 2016 de http://www.bmfbovespa.com.br/pt_br/produtos/listados-a-vista-e-derivativos/renda-variavel/empresas-listadas.htm
- Brasil. (1996). *Lei nº 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Recuperado em 13 de janeiro, 2017 de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm
- Bulgraen, V. C. (2010). O papel do professor e sua mediação nos processos de elaboração do conhecimento. *Revista Conteúdo*, 1(4), 30-38.
- Cardoso, A. da S. (2011). A função social do tributo na perspectiva da solidariedade. *Revista Direito Mackenzie*, 5(2), 10-20.
- Carvalho, C. H. A. (2006). O ProUni no Governo Lula e o jogo político em torno do acesso ao ensino superior. *Educação & Sociedade*, 27(96), 979-1000. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302006000300016>
- Carvalho, J. M. de. (2007). *A construção da ordem: a elite política imperial. Teatro das sombras: a política imperial*. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Catani, A. M., & Oliveira, J. F. de. (2002). *Educação superior no Brasil: reestruturação e metamorfose das universidades públicas*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Cunha, L. A. (1989). *A universidade crítica: o ensino superior na república populista*. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves.
- Cunha, L. A. (1999). O público e o privado na educação superior brasileira: fronteira em desenvolvimento? In H. Trindade (Org.), *Universidade em ruínas: na república dos professores*. 3. ed. (pp. 39-56). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Cunha, L. A. (2000). Ensino superior e universidade no Brasil. In E. M. T. Lopes, L. M. Faria Filho, & C. G. Veiga (Orgs.), *500 anos de educação no Brasil*. (2. ed., pp. 151-204). Belo Horizonte: Autêntica.
- Dias Sobrinho, J. (2009). Higher education: a public good, a State duty. In E. E. Polak et al. (Eds.), *Public responsibility for higher education*. (pp. 99-119). Paris: UNESCO.
- Dias Sobrinho, J. (2010). Democratização, qualidade e crise da educação superior: faces da exclusão e limites da inclusão. *Educação & Sociedade*, 31(113), 1223-1245. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000400010>
- Dias Sobrinho, J. (2013). Educação superior: bem público, equidade e democratização. *Avaliação*, 18(1), 107-126. <https://doi.org/10.1590/S1414-40772013000100007>
- Dupas, G. (2005). *Atores e poderes na nova ordem global: assimetrias, instabilidades e imperativos de legitimação*. São Paulo: UNESP. <https://doi.org/10.7476/9788539302802>

- Estácio Participações. (2016). *Informações financeiras: resultados trimestrais*. Rio de Janeiro, 2016. Recuperado em 19 junho, 2016 de http://www.estacioparticipacoes.com.br/estacio2010/web/conteudo_pt.asp?idioma=0&conta=28&tipo=30230
- GAEC Educação. (2016). *Informações financeiras: resultados trimestrais*. São Paulo, 2016. Recuperado em 19 junho, 2016 de http://ri.animaeducacao.com.br/anima/web/conteudo_pt.asp?idioma=0&conta=28&tipo=49066
- Gill, R. (2002). Análise de discurso. In M. W. Bauer, & G. Gaskell (Eds.), *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. (pp. 244-270). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Gomes-Martinez, J. L. (1992). *Teoría del ensayo*. 2. ed. Mexico: UCAM.
- Gouvêa, F. (2016). Educação para a democracia: os artigos do intelectual Anísio Teixeira no jornal Folha de São Paulo em 1968. *Education Policy Analysis Archives/ Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24(65), 1-25. <https://doi.org/10.14507/epaa.24.2185>
- Haller, A., & Staten, C. V. (2014). The value-added statement: an appropriate instrument for integrated reporting. *Accounting, Auditing & Accountability Journal*, 27(7), 1190-1216. <https://doi.org/10.1108/AAAJ-04-2013-1307>
- Healy, P. M., & Wahlen, J. M. (1999). A review of the earnings management literature and its implications for standard setting. *Accounting Horizons*, 13(4), 365–383. <https://doi.org/10.2308/acch.1999.13.4.365>
- INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2001). *Sinopse estatística de educação superior 2000*. Brasília, INEP.
- INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2012). *Censo da educação superior 2010: resumo técnico*. Brasília: INEP.
- INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2015). *Censo da educação superior 2013: resumo técnico*. Brasília: INEP.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2016a). *Evolução da educação superior - graduação: anos 1980/1998*. Brasília: INEP, Recuperado em 18 agosto, 2016 de <http://portal.inep.gov.br/web/censo-da-educacao-superior/evolucao-1980-a-2007>
- INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2016b). *Evolução da educação superior - graduação: anos 1991/2007*. Brasília: INEP, Recuperado em 18 agosto, 2016 de <http://portal.inep.gov.br/web/censo-da-educacao-superior/evolucao-1991-a-2007>
- INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2017a). *Censo da educação superior 2014: notas estatísticas*. Recuperado em 10 janeiro, 2017 de http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2015/notas_sobre_o_censo_da_educacao_superior_2014.pdf
- INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2017b). *PROUNI: o programa*. Recuperado em 18 janeiro, 2017 de <http://prouniportal.mec.gov.br/o-programa>
- INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2017c). *REUNI: o que é o REUNI*. Recuperado em 18 janeiro, 2017 de <http://reuni.mec.gov.br/o-que-e-o-reuni>
- INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2017d). *Sinopse estatística da educação superior 2015*. Recuperado em 8 junho, 2017 de <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>
- Kroton Participações (2016). Central de resultados. *Release de resultados trimestrais*. São Paulo, 2016. Disponível em: <<http://www.kroton.com.br/>>. Acesso em: 19 jun. 2016.
- Laffin, M., & Gomes, S. M. da S. (2016). Formação do professor de contabilidade: o tema em debate. *Education Policy Analysis Archives/ Arquivos Analíticos de Políticas Educativas - EPAA/AAPE*, 24(77), 1-31. <https://doi.org/10.14507/epaa.24.2372>

- Leal Junior, J. C. (2011). Da relevância da atividade empresarial no cenário social e jurídico brasileiro. *Revista Espaço Acadêmico*, 11(124), 48-56.
- Lemos, A. H. da C., Dubeux, V. J. C., & Pinto, M. C. F. (2009). Educação, empregabilidade e mobilidade social: convergências e divergências. *Cadernos EBAPE.BR*, 7(2), 368-384. <https://doi.org/10.1590/S1679-39512009000200012>
- Lopes, J. R. (2006). “Exclusão social” e controle social: estratégias contemporâneas de redução da sujeitidade. *Psicologia & Sociedade*, 18(2), 13-24. <https://doi.org/10.1590/S0102-71822006000200003>
- Lopo, T. T. (2016). Entre dois regimes jurídicos, o que mudou no currículo de formação inicial de professores em Portugal. *Education Policy Analysis Archives/Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24(7), 1-20. <https://doi.org/10.14507/epaa.24.2215>
- Machado, M. A. V., Macedo, M. A. da S., & Machado, M. R. (2015). Análise da relevância do conteúdo informacional da DVA no mercado brasileiro de capitais. *Revista Contabilidade & Finanças – USP*, 26(67), 57-69. <https://doi.org/10.1590/1808-057x201512240>
- Maingueneau, D. (2006). *Termos-chave da análise do discurso*. 2. ed. Belo Horizonte: UFMG.
- Maingueneau, D. (2008). *Gêneses do discurso*. 2. ed. São Paulo: Parábola.
- Mancebo, D., Vale, A. A. do, & Martins, T. B. (2015). Políticas de expansão da educação superior no Brasil 1995-2010. *Revista Brasileira de Educação*, 20(60), 31-50. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782015206003>
- Masetto, M. T. (1998). Professor universitário: um profissional da educação na atividade docente. In M. T. Masetto (Org.), *Docência na universidade*. 4. ed. (pp. 9-25). São Paulo: Papirus.
- MEC. Ministério da Educação. (2017). *Fundo de Financiamento Estudantil – FIES: prestação de contas ordinárias anual – relatório de gestão do exercício de 2016*. Brasília: MEC.
- Medeiros, H. A. V., Mello Neto, R. de D. e, & Gomes, A. M. (2016). Limite da lei de cotas nas universidades públicas brasileiras. *Education Policy Analysis Archives/Arquivos Analíticos de Políticas Educativas - EPAA/AAPE*, 24(6), 1-24.
- Mendonça, A. W. P. C. (2000). A universidade no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, 14, 131-194.
- Meneghetti, F. K. (2011). O que é um ensaio-teórico? *Revista de Administração Contemporânea - RAC*, 15(2), 320-332.
- MEC. Ministério da Educação. (2014). *Planejando a próxima década: conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação*. Brasília, DF: MEC.
- Niskier, A. (2011). *A história da educação brasileira: de José de Anchieta aos dias de hoje – 1500/2010*. 3. ed. São Paulo: Europa.
- Nóvoa, A. (2008). O regresso dos professores. In Ministério da Educação (Ed.), *Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da vida* (pp.21-28). Lisboa: Ministério da Educação.
- Queiroz, F. C. B. P., Queiroz, J. V., Vasconcelos, M. V. C. de, Furukava, M., Hékis, H. R., & Pereira, F. A. B. (2013). Transformações no ensino superior brasileiro: análise das Instituições Privadas de Ensino Superior no compasso com as políticas de Estado. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 21(79), 349-370. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362013000200009>
- Ribeiro, M. de F., & Gesteiro, N. P. (2006). A busca da cidadania fiscal no desenvolvimento econômico: função social do tributo. *Revista Direito Empresarial*, 5, 195-210.
- Ristoff, D., & Giolo, J. (2006). Introdução: a educação superior no Brasil: panorama geral. In D. Ristoff & J. Giolo (Orgs.), *Educação superior brasileira 1991- 2004*. (pp. 21-22). Brasília, DF: INEP.
- Rothen, J. C. (2008). Os bastidores da reforma da reforma universitária de 1968. *Educação & Sociedade*, 29(103), 453-475. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302008000200008>

- Santos, E., & Tavares, M. (2016). Desafios históricos da inclusão: características institucionais de duas novas universidades federais brasileiras. *Education Policy Analysis Archives/Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24(62), 1-22. <https://doi.org/10.14507/epaa.24.2260>
- Saráiva, L. A. S., & Nunes, A. de S. (2011). A efetividade de programas sociais de acesso à educação superior: o caso do ProUni. *Revista de Administração Pública*, 45(4), 941-964. <https://doi.org/10.1590/S0034-76122011000400003>
- Schipper, K. (1989). Commentary on earnings management. *Accounting Horizons*, 3(4), 91-102.
- Ser Educacional. (2016). *Informações financeiras: resultados*. Recife, 2016. Recuperado em 19 junho, 2016 de http://ri.sereducacional.com/sereducacional/web/conteudo_pt.asp?idioma=0&conta=28&tipo=47935
- Silva Junior, A. da, & Muniz, R. M. (2004). A regulamentação do ensino superior e os impactos na gestão universitária. In *Anais do Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária nas Américas*, Florianópolis, Brasil, 4.
- Silva Junior, A. da, & Silva, P. de O. M. da. (2013). A desregulamentação e a abertura da educação superior à concorrência internacional: ameaça ou oportunidade? *Revista Gestão Universitária na América Latina – GUAL*, 6(4), edição especial, 190-215.
- Silva Junior, A. da, Silva, V. C. da, Melo, M. R. de, & Silva, P. de O. M. da. (2016). Demonstração de valor adicionado na Instituição de Educação Superior: evidências do mercado de capitais brasileiro. *Anais do Colóquio Internacional de Gestión Universitaria*, Arequipa, Peru, 16.
- Souza, A. R. de, & Abreu, D. C. de. (2016). Ingresso na carreira docente: as experiências de Brasil e Chile. *Education Policy Analysis Archives/Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24(72), 1-20. <https://doi.org/10.14507/epaa.24.1988>
- Teixeira, C. (2005). Educação e inclusão social? os limites do debate sobre o papel da escola na sociedade contemporânea. In *Anais do Congresso Brasileiro de Sociologia*, Belo Horizonte, Brasil, 12.
- Teixeira, A. (1999). *Educação no Brasil*. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ.
- Travitzki, R., Ferrão, M. E., & Couto, A. P. (2016). Desigualdades educacionais e socioeconômicas na população brasileira pré-universitária: uma visão a partir da análise dos dados do ENEM. *Education Policy Analysis Archives/Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24(74), 1-36. <https://doi.org/10.14507/epaa.24.2199>

Anexos

Tabela 1

Dados da Educação Superior Brasileira referente à “Nova Era”: Ano 2015

Indicador	Públicas		Privadas		Total	
	N	%	N	%	N	%
Instituições de Educação Superior (IES)	295	12,48	2.069	87,52	2.364	100
Cursos de graduação (total)	10.769	32,15	22.732	67,85	33.501	100
Cursos de graduação (presencial)	10.347	32,31	21.681	67,69	32.028	100
Cursos de graduação (EAD)	422	28,65	1.051	71,35	1.473	100
Matrículas totais graduação	1.952.145	24,32	6.075.152	75,68	8.027.297	100
Matrículas graduação (presencial)	1.823.752	27,49	4.809.793	72,51	6.633.545	100
Matrículas totais graduação (EAD)	128.393	9,21	1.265.359	90,79	1.393.752	100

Fonte: INEP, 2017d; Silva Junior et al., 2016.

Tabela 2

Evolução do Número de IES e de Matrículas na Educação Superior Brasileira nos Anos de 1980, 1985, 1990, 1996, 1997, 2000, 2005, 2010, 2013, 2014 e 2015

Ano	Número de Instituições de Educação Superior (IES)					
	Públicas		Privadas		Total	
	N	%	N	%	N	%
1980	200	22,68	682	77,32	882	100
1985	233	27,12	626	72,88	859	100
1990	222	24,18	696	75,82	918	100
1996	211	22,89	711	77,11	922	100
1997	211	23,44	689	76,56	900	100
2000	176	14,91	1.004	85,09	1.180	100
2005	231	10,67	1.934	89,33	2.165	100
2010	278	11,69	2.100	88,31	2.378	100
2013	301	12,59	2.090	87,41	2.391	100
2014	298	12,60	2.070	87,40	2.368	100
2015	295	12,48	2.069	87,52	2.364	100

Ano	Número de Matrículas na Educação Superior Brasileira					
	Públicas		Privadas		Total	
	N	%	N	%	N	%
1980	492.232	35,74	885.054	64,26	1.377.286	100
1985	556.680	40,70	810.929	59,30	1.367.609	100
1990	578.625	37,57	961.455	62,43	1.540.080	100
1996	735.427	39,36	1.133.102	60,64	1.868.529	100
1997	759.182	39,02	1.186.433	60,98	1.945.615	100
2000	887.026	32,92	1.807.219	67,08	2.694.245	100
2005	1.246.704	27,29	3.321.094	72,71	4.567.798	100
2010	1.643.298	25,76	4.736.001	74,24	6.379.299	100
2013	1.932.527	26,45	5.373.450	73,55	7.305.977	100
2014	1.964.831	25,10	5.863.182	74,90	7.828.013	100
2015	1.952.145	24,32	6.075.152	75,68	8.027.297	100

Fonte: INEP (2017a; 2017d; 2016a; 2016b; 2015; 2012; 2001).

Tabela 3

Indicadores Relativos ao Quantitativo de Docentes e suas Qualificações na Educação Superior Brasileira nos anos de 2000, 2007 e 2015

Titulação docente	2000		2007		2015	
	N	%	N	%	N	%
Não possui graduação	151	0,08	103	0,03	34	0,01
Graduação	31.228	15,79	38.573	11,53	6.982	1,74
Especialização	63.503	32,12	99.104	29,61	88.038	21,94
Mestrado	62.123	31,42	120.348	35,96	160.804	40,07
Doutorado	40.707	20,59	76.560	22,88	145.441	36,24
Total	197.712	100,00	334.688	100,00	401.299	100,00

Fonte: INEP (2017d; 2016b; 2001).

Tabela 4

Indicadores Relativos à Titulação e ao Regime de Trabalho de Docentes em Exercício em IES Públicas e Privadas no ano de 2015

Indicador	Públicas		Privadas		Total	
	N	%	N	%	N	%
Docentes total	165.722	42,71	222.282	57,29	388.004	100
Docentes não graduados	7	58,33	5	41,67	12	100
Docentes graduados	6.096	92,77	475	7,23	6.571	100
Docentes especialistas	16.955	19,87	68.376	80,13	85.331	100
Docentes mestres	46.787	30,38	107.225	69,62	154.012	100
Docentes doutores	95.877	67,48	46.201	32,52	142.078	100
Docentes regime de tempo integral	138.925	71,51	55.337	28,49	194.262	100
Docentes regime de tempo parcial	19.273	18,50	84.885	81,50	104.158	100
Docentes regime de tempo horista	7.524	8,40	82.060	91,60	89.584	100

Fonte: INEP (2017d)

Sobre os Autores

Annor da Silva Junior

Universidade Federal do Espírito Santo/UFES/Vitória - ES

annorsj@gmail.com e/ou annor.silva@ufes.br

Professor do Centro de Ciências Jurídicas e Econômicas (CCJE) da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Doutor em Administração pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

Priscilla de Oliveira Martins-Silva

Universidade Federal do Espírito Santo/UFES/Vitória - ES

priscillamartinssilva@gmail.com e/ou priscilla.silva@ufes.br

Professora do Centro de Ciências Jurídicas e Econômicas (CCJE) da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Doutora em Psicologia pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).

Kátia Cyrlene de Araújo Vasconcelos

Universidade Federal do Espírito Santo/UFES/Vitória - ES

katia.vasconcelos@oi.com.br

Doutoranda em Administração pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Mestre em Administração pela FUCAPE.

Vitor Correa da Silva

Universidade Federal do Espírito Santo/UFES/Vitória - ES

vitor_correa@msn.com

Doutorando em Administração pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Mestre em Ciências Contábeis pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).

Mariana Ramos de Melo

Universidade Federal do Espírito Santo/UFES/Vitória - ES

mariramos.melo@gmail.com

Mestranda em Administração pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Graduada em Administração pela Universidade Federal de Viçosa (UFV) e em Ciências Contábeis pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC MG).

arquivos analíticos de políticas educativas

Volume 25 Número 97

4 de setembro 2017

ISSN 1068-2341



O Copyright é retido pelo/a o autor/a (ou primeiro co-autor) que outorga o direito da primeira publicação à revista **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**. Más informação da licença de Creative Commons encontram-se em <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5>. Qualquer outro uso deve ser aprovado em conjunto pelo/s autor/es e por AAPE/EPAA. AAPE/EPAA é publicada por *Mary Lou Fulton Institute Teachers College da Arizona State University*. Os textos publicados em **AAPE** são indexados por CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, Espanha) DIALNET (Espanha), [Directory of Open Access Journals](#), Education Full Text (H.W. Wilson), EBSCO Education Research Complete, ERIC, QUALIS A1 (Brasil), SCImago Journal Rank; SCOPUS, SOCOLAR (China).

Curta a nossa comunidade EPAA's Facebook <https://www.facebook.com/EPAAAPE> e Twitter feed @epaa_aape.
