

AS POLÍTICAS PÚBLICAS NO BRASIL: ENTRE O PÚBLICO E O PRIVADO NO ENSINO SUPERIOR

VOGT, Ana Maria Cordeiro
BÜLOW, Marilei
OLIVEIRA, Maria Cecília Marins de

RESUMO

O estudo se inscreve na discussão sobre as políticas públicas de educação superior, procurando desvelar as determinações quanto à expansão de instituições, à oferta e à diversidade de cursos de formação profissional, visando compatibilizar qualidade de ensino às novas exigências de formação frente aos avanços científicos e tecnológicos, desse final e início de séculos. As políticas públicas, num plano descentralizador e centralizador, incentivam a iniciativa privada, que vê, nessa vertente, a possibilidade de realizar o processo de educação mediante investimentos lucrativos, pela oferta de cursos com maior repercussão e demanda social. O emprego do método qualitativo possibilitou recorrer à produção literária e às determinações legais pertinentes ao tema que revelou o estreitamento das relações sociedade e ensino, favorecendo a demanda ao nível superior, que concorreu para mudanças na estrutura social, em busca de uma sociedade mais justa e solidária.

Palavras-chave: políticas públicas, ensino privado, ensino público, formação superior.

ABSTRACT

PUBLIC POLITICS AT BRAZIL: BEYOND THE PRIVATE AND PUBLIC HIGH SCHOOL

This article falls in the debate about public politics of higher graduation, trying to show the determinations as regards to the distension of faculties, to offering and diversity of professional graduation courses, aiming to adequate teaching quality to new requirements of graduation front of technological and scientific advances, from the end and beginning of centuries. The public politics, in a decentralized and centralized plan, incentives the private initiative, that's sees at this point, a possibility to accomplish the educational process with lucrative investments, by the offer of courses with higher repercussion and social demand. The use of qualitative method allowed resort to literary production and legal determination relevant to the theme showed a narrow of society relations and teaching, favoring a demand at the higher level, which competed to change the social structure, in search of a fairer and carin society.

Key words: public politics, private education, public education, higher graduation.

Introdução

As recentes tendências de internacionalização da economia, que estão expressas de um lado pela globalização e de outro pela regionalização, tem levado à reflexão sobre a transferência de modelos de outros países, que são aplicados em diferentes áreas, na expectativa de solucionar problemas que não se ajustam às questões menos ou mais emergentes. A situação é complexa e ao mesmo tempo necessária, levando-se em conta que a ampliação dos sistemas modernos internacionais aconteceu de forma tão acelerada que deixou de ser opção aos países em desenvolvimento aderir ou não a eles, para evitar o isolamento político, econômico e cultural em âmbito internacional.

A complexidade que envolve a solução de questões sociais, ambientais, de saúde e educação entre outros aspectos, torna mais evidente a desproporcionalidade entre o avanço econômico, científico e tecnológico dos países desenvolvidos e daqueles em desenvolvimento. O patamar dos conhecimentos nestes países, em determinadas áreas, encontra-se aquém dos níveis dos países mais avançados, em razão da falta de pessoal qualificado, para o domínio científico e tecnológico, altamente sofisticado daqueles países.

O desnível que se verifica nas áreas referidas, além das características de heterogeneidade que revestem os países em desenvolvimento, como o Brasil, por sua diversidade étnico-cultural e desigualdade social, torna-se responsável pela formação da sociedade, que difere da formação social daqueles países. De qualquer maneira, as características sociais e culturais, porém não podem se constituir obstáculo para o país se alçar ao nível e padrão científico e tecnológico dos países desenvolvidos.

Demange (1994, p. 22) chama a atenção para as dificuldades de sobrevivência no mundo moderno, sem atender às novas necessidades de educação, produção e organização social que habilitem a participação dos países em desenvolvimento, nas comunidades internacionais. Daí porque a formação educacional dos integrantes da sociedade brasileira, considerados num todo e, em particular, aqueles que despontam, para o aprimoramento em determinadas áreas do conhecimento, precisa ser urgentemente redimensionado e, numa acelerada progressão, adaptado às novas exigências do mundo moderno. As demandas de criação de conhecimentos e de novos produtos e processos abrem-se, intensificadamente, para o mercado mundial, não se admitindo mais, na atualidade, a assimilação ou a criação de novas tecnologias para um mercado nacional e local, como ainda afirma Demange (1994, p. 21-22).

A revisão e o redimensionamento do sistema educacional do país exigem repensar as políticas de educação para todos os níveis de aprendizado, considerando as ingerências

internacionais, que levam à adoção de modelos de países incompatíveis ao contexto brasileiro. Os aspectos instrumentais, culturais e de comunicação nem sempre se apresentam com o mesmo equilíbrio e compatibilidade entre as diversas instituições públicas e particulares, precisando assim, serem reconsiderados na proporcionalidade de sua assimilação.

As necessidades que permeiam o cenário educacional brasileiro ainda são inúmeras em determinadas regiões do Brasil carentes de pessoal qualificado. Os permanentes debates de educadores e estudiosos, em torno da formação profissional estão intrinsecamente ligados aos níveis mais elevados de formação que acabam recaindo sobre o ensino superior. As mudanças nas diretrizes que regulam este nível de ensino, por sua vez, acabam submetendo-o a novas formas organizacionais, visando à formação de novos agentes sociais que possam concorrer para o desenvolvimento científico, técnico, cultural, econômico e social do país.

A legislação do ensino superior no Brasil é tão mais recente quanto podemos imaginar. Considerando as devidas proporções de um país com 500 anos de existência, dos quais se contam 200 anos da criação do seu primeiro curso superior, verifica-se que, relativamente, pouco tempo se separa entre a criação do primeiro curso e a organização universitária com que o país conta neste início de século XXI.

O estágio de desenvolvimento, altamente primitivo, que o conquistador lusitano deparou-se ao descobrir o Brasil, foi pouco animador para um povo que acreditava encontrar fartas riquezas, como os espanhóis encontraram na conquista da América Central, nas civilizações das cordilheiras mexicanas e andinas. Comparando-se o curto espaço de tempo, percorrido pelo Brasil, para chegar ao nível de organização educacional que se encontra, neste início do Século XXI, constata-se um grande avanço nas instituições de ensino que aos poucos foram criadas a partir do século XIX.

O primitivismo de vida dos aborígenes fez o colonizador lusitano se lançar aos empreendimentos comerciais marítimos para o enriquecimento da Coroa, tornando-se a exploração do trabalho na terra a garantia da ocupação e colonização.

A convicção que os portugueses tinham que o espírito de lusitanidade seria reforçado ao obrigarem os filhos das famílias coloniais a freqüentarem os centros universitários da metrópole para torná-los súditos fiéis à Coroa, foi totalmente equivocado. Pelo contrário, o contato dos jovens com aqueles centros tornou-os conspiradores contra os colonizadores, num trabalho contínuo pela independência do domínio português.

1) As investidas na educação.

Os primeiros educadores, em dois anos de estadia no Brasil, fundavam, em Salvador, o primeiro colégio da Companhia de Jesus, quando, na mesma época, em 1551, os Padres Dominicanos criavam, em Santiago do Chile, a Universidade de São Marcos (VALCARCEL, 1968, p. 9). Os Padres Jesuítas que por aqui ensinavam não conseguiram criar ensino superior, apesar dos constantes apelos. Quando muito, o aprendizado de Filosofia e Teologia que seria completado nos Colégios da Companhia, em Lisboa.

Afinal, por necessidades emergenciais, D. João VI, no início do século XIX, pretendendo formar um quadro administrativo adequado, tanto na burocracia estatal como na defesa e na construção civil, criou cursos superiores isolados no Brasil, numa prática totalmente contrária àquela que se processava na Europa desde a Idade Média.

Dessa maneira surgia no Brasil o ensino superior nos moldes europeus sem a estrutura universitária em que se pautavam as faculdades da Europa. A organização do ensino, em faculdades, revestiu-se da organização daquelas faculdades européias, desprovidas, porém, das raízes da cultura clássica que deu sustentação à estrutura do conhecimento desenvolvido naqueles ambientes universitários.

Para se ombrear à estrutura milenar das universidades européias, as faculdades isoladas configuraram-se em meio à pomposidade da cátedra e da suntuosidade dos prédios, que a arquitetura da época tão bem soube imprimir, para abrigar o saber que os mestres procuraram colher daqueles ambientes universitários do continente europeu. Foi com este espírito, em realidades totalmente diversas, que os catedráticos brasileiros procuraram imitar para se sentirem verdadeiramente professores da universidade, luminares do saber universal, como afirma Vieira Pinto (1994, p. 18-19).

A estrutura organizacional do ensino superior tinha por base a divisão em cátedras referentes às disciplinas sob a responsabilidade de um professor catedrático, com cargo vitalício, secundado por assistentes, atuando sob a autoridade e controle do mestre catedrático, para o qual deviam respeito e obediência. As vagas eram limitadas e a matrícula veiculada a um processo seletivo. A estrutura administrativa altamente burocrática conferia graus acadêmicos aos alunos, bacharelato e licenciatura mediante exames e defesas de teses. Enfim, toda uma organização espelhada na antiga estrutura universitária européia presente nas primeiras instituições de ensino superior, criadas por D. João VI, e que pautaram as instituições criadas posteriormente.

Neste espírito pouco agregador de idéias, propostas e projetos emergiram para criação da universidade no Brasil, todos rejeitados, mantendo intacto o verbalismo de formação literário e retórico sintetizados, inicialmente, no Mito do Padre, no período Colonial, e depois no Mito do Doutor, predominante no século XIX.

Em razão desta figura do Doutor, simbolizando a intelectualidade brasileira, no século XIX, as preocupações das autoridades estiveram muito mais voltadas para a academização do ensino médio, visando o ingresso do estudante nas Faculdades de Direito, considerando serem estas, somente duas, a de Recife e a de São Paulo. Diz Tobias (1972, p. 302),

Nenhuma Universidade, e muito menos nenhuma Faculdade, jamais teve na História do Brasil, projeção comparável a qualquer uma dessas duas escolas; talvez se lhe possa comparar, [...], a Universidade de São Paulo, de que faz parte, aliás, a Faculdade de Direito de São Paulo.

Embora tal relevância, tais Faculdades preservaram a herança jesuítico-portuguesa, fundada na Filosofia das Ciências, própria de sua área. Nos idos de 1870, esta Filosofia tradicional, originária da escolástica e das tradições da Universidade de Coimbra, confrontava-se com a chegada de novas idéias, representadas pela literatura alemã, pelas ciências positivistas e experimentalistas combatendo a Escolástica e a Metafísica.

Duas correntes se confrontaram, no dizer de Tobias (1972, p. 308-309), o positivismo que se irradiava da Escola Militar e da Escola Politécnica, no Rio de Janeiro, e o materialismo evolucionista da Escola do Recife, que acabavam por representar a ebulição de idéias científicas, no final do século XIX, que, aos poucos, se introduziu na educação brasileira.

As adversidades de pensamento construíram e fizeram ressurgir, com o nascimento da Universidade de São Paulo, em 1932, duas questões fundamentais que se impunham em termos de universidade: a investigação e o tempo integral para os professores. Situações estas inéditas até então na educação superior no Brasil.

A República se instalava e com ela voltava à tona as discussões, em torno da criação de universidade. O esforço de Benjamin Constant, em sua Reforma para o ensino brasileiro de âmbito nacional, imprimiu nos currículos dos três níveis de ensino, primário, secundário e superior, estudos científicos, tentando mudar o teor acadêmico-humanístico dos programas, tornando-os mais ampliados e abrangentes. Segundo Giles (1987, p. 288-289), “[...] as forças político-sociais se opõem terminantemente e tal reforma não é implantada, pois colocava em questão toda a estrutura sócio-econômica que servia de base para a realidade política do país.”

A Reforma de Benjamin Constant serviu, todavia, para dar impulso a novos contornos do processo educativo no Brasil, apesar dos entraves, diante da nova estruturação e da nova realidade da sociedade brasileira, embora não industrializada, mas com outra relação de trabalho, patrão-empregado. Ademais, há que se lembrar da entrada de imigrantes de várias nacionalidades mediante a política imigratória empreendida pelos governos no Império e, depois, na República, que vieram dar nova configuração à sociedade no Brasil.

Neste cenário de uma sociedade mais diversificada começava a emergir uma parcela representativa daqueles imigrantes que se integraram e vieram participar dos anseios da camada média existente para, daí em diante, marcarem sua presença com exigências e reivindicações que passaram a ser feitas junto às autoridades.

2) O ensino superior na República.

Em relação ao ensino, a Primeira República foi marcada por várias tentativas de unificação do ensino brasileiro, por meio das inúmeras reformas que foram aprovadas, pretendendo a planificação das escolas, principalmente, nos níveis primário e secundário, já que o superior existia através das poucas faculdades criadas ainda no tempo do Império. A unificação do ensino e a planificação das escolas afinal guardavam a intenção de estabelecer uma única diretriz para o ensino brasileiro, prejudicado desde o Ato Adicional de 1834, pela duplicidade de competências delegada às províncias, paralelamente, à competência do governo central.

Entretanto, ressurgiam os debates sobre a criação da universidade brasileira entre dois grupos antagônicos. Os que defendiam a urgente necessidade da criação da universidade, como forma de legitimar o processo de soberania da nação e de formação da cidadania, e os que se mantinham contrários, alegando a predominância de estudos metafísicos e filosóficos com pouca contribuição para o desenvolvimento dos estudos no plano científico.

As tentativas para criação de universidade foram iniciativas que se defrontaram com situações adversas, escreve Carneiro (1984, pp. 68-69). Uma de Rocha Pombo, no Paraná, em 1892, no Governo do Presidente Dr. Francisco Xavier da Silva. A lei nº 62, de 10 de dezembro daquele ano, garantia a criação deste elevado nível de educação, frustrado, porém com o rompimento da Revolução Federalista. As demais tentativas de projetos transitaram na Câmara Federal, em 1903, 1904 e 1908, sem obterem decisões favoráveis.

Como elucida Carneiro, (1984, pp. 71-73), a possibilidade da criação de uma universidade apresentou-se no período em que o Dr. Rivadávia da Cunha Correia assumia a pasta do Ministério do Interior, Justiça e Instrução Pública. O Decreto nº 8.659, de 5 de abril de 1911, da Lei Orgânica do Ensino Superior, garantia a mais ampla liberdade para criação de instituições de ensino superior pelos estados ou por particulares, sem estarem submetidas à fiscalização pelo governo federal. Tal amplitude estendia-se à liberdade de organização de cursos, currículos e corpo docente, independentemente de paradigmas oficiais (CUNHA, 1980, p.163).

Sob a égide dessa liberdade nasceram três universidades, uma em Manaus, a Escola Universitária Livre de Manaus, em 1909, mais tarde Universidade de Manaus, e outra em São Paulo, a Universidade Popular, fundada em 19 de novembro de 1911. A terceira, no Paraná, a Universidade do Paraná, fundada em 19 de dezembro de 1912, contou no ano seguinte com o funcionamento dos cursos de direito, engenharia, farmácia, odontologia e comércio.

A estrutura organizacional da Universidade do Paraná e dos cursos que a compunham mantinha, de certa maneira, as mesmas nomenclaturas empregadas nas estruturas das antigas faculdades criadas no passado. Encimando a estrutura universitária a figura do Reitor, escolhido em votação pelo corpo docente, o Conselho Superior, órgão de decisão de questões da Universidade, cujos membros eram escolhidos entre os docentes de cada um dos cursos. Cada área de conhecimento, por sua vez, tinha sua Congregação, ao todo em número de quatro: Congregação do Curso de Ciências Jurídicas e Sociais, Congregação do Curso de Engenharia, Congregação do Curso de Odontologia, Obstetrícia e Farmácia, Congregação do Curso de Comércio (PR. Relatório Geral, 1913, p. 20-26).

Os Cursos, estruturados no Estatuto da Universidade, aprovado em 26 de dezembro de 1912, já contavam com as Cadeiras, distribuídas no número de anos que compunham cada um dos Cursos, a indicação dos responsáveis, os Lentes, e de substitutos, se fossem necessários. O ensino era pago pelos estudantes, sendo a gratuidade uma exceção (PR. Relatório Geral, 1913, anexos). Da forma como se estruturou a Universidade, provavelmente tenha sido a mesma em que se estruturaram as demais, diferindo talvez a oferta de Cursos.

A desoficialização do ensino foi abolida por Carlos Maximiliano sucessor de Rivadávia Correa, retomando o controle do ensino pelo governo federal, pela aprovação do Decreto nº 11 530, de 18 de março de 1915. As universidades perderam este “status” e seus cursos, ofertados em faculdades isoladas ou livres. As faculdades livres ficaram

submetidas ao controle oficial rígido, sendo sua equiparação aprovada mediante organização didática e administrativa idêntica à das faculdades oficiais (CUNHA, 1980, pp.166-170).

A Reforma Rocha Vaz, em 1925, fechou mais ainda o cerco do controle sobre os cursos superiores, estendendo-o ao curso secundário. Por meio do Decreto nº 16.782-A, estabelecia a proibição de qualquer manifestação política e ideológica tanto por parte dos estudantes como por parte de professores, em razão de participações em movimentos políticos contestatórios em anos anteriores (CUNHA, 1980, p. 173).

Luiz Antônio da Cunha (1980, p. 173-174) ressalta a participação de professores e estudantes, originando a repressão e determinação da cadeira de moral e civismo no ensino primário e secundário “como instrumento de salvação do país do assalto das forças do mal e da desordem.”

A Reforma Rocha Vaz estendeu a “polícia acadêmica” às escolas secundárias que se passou a chamar “polícia escolar”, com o intuito de manter a ordem e a moral e com controle, inclusive, sobre as associações de estudantes.

As turbulências políticas, porém, não ficaram por aí. A década de 1930 iniciou-se em meio ao Movimento Revolucionário chefiado por Getúlio Dorneles Vargas, revestida de ideais democráticos. Dissensões partidárias entre grupos católico e não católico e uma série de conflitos marcou os primeiros anos de governo, levando Vargas ao Golpe de Estado e a instalação do Estado Novo, em 1937. Nova Constituição de cunho ditatorial substituiu a Constituição de 1934 de princípios democráticos e liberais.

Em meios às agitações políticas, o Ministro Francisco Campos, em 1931, aprovava o Decreto nº 19.851, de 11 de abril, que continha determinações para organização e funcionamento das universidades, por meio do Estatuto das Universidades Brasileiras. Conforme analisa Cunha (1980, p. 260-265), o Estatuto foi a forma de exercer maior controle sobre o ensino superior no país, embora pretendesse a padronização em instituições que iam sendo criadas, baseadas em modelos diversos. Apesar de admitir, variações regionais, o Estatuto constituía-se em modelo único de organização didática e administrativa.

Duas formas de organização foram admitidas no ensino superior: a universidade e o instituto isolado. Pelo Estatuto se consagrava a categoria docente dos catedráticos, cargo vitalício e inamovível após 10 anos de exercício pelos docentes-livres, nível de formação já aprovado na Reforma Rivadávia, em 1911. As congregações administrariam cada um dos institutos que comporiam o quadro dos cursos da universidade, tal como havia sido

concebido na Universidade do Paraná, que contaria com um órgão deliberativo constituído por três ou seis catedráticos, escolhidos pelo Ministro da Educação de uma lista de professores elaborada pela Congregação, para formarem o Conselho Técnico-Administrativo. A administração central da universidade seria composta do Conselho Universitário e do Reitor e, cada instituto teria um Diretor, escolhido dentre os nomes de professores de uma lista elaborada pela Congregação e pelo Conselho Universitário. Mediante uma lista elaborada pelo Conselho Universitário seria escolhido o Reitor pelo Ministro de Educação. Haveria também a Assembléia Universitária composta de todos os professores com reuniões solenes anuais, presididas pelo Reitor, para o conhecimento das principais ocorrências da vida universitária.

O ingresso na carreira do magistério, em nível de auxiliar de ensino, far-se-ia pela aprovação em concurso de títulos e de provas, para posteriormente submeter-se a concurso de docência-livre, sob pena de desligamento.

As universidades federais poderiam conceder títulos, dignidades e outros privilégios com validade em todo o território nacional. A equiparação de universidades estaduais e particulares far-se-ia mediante aprovação de seus estatutos pelo Ministro da Educação.

O ingresso para estudantes ocorria mediante concurso seletivo, com a apresentação dos comprovantes de conclusão de cursos e outros documentos, além da prova de idoneidade moral, exigência tão antiga quanto os exames de vestibulares.

Em relação ao Estatuto, Cunha (1980, p. 262) comenta a rigidez que caracterizaram essas determinações, embora alguns traços de flexibilidade pudessem ser encontrados, por meio de convênios firmados entre as universidades e institutos e serviços técnicos ou científicos, para a formação de pessoal especializado. Outro aspecto a chamar a atenção foi a permanência das cobranças de mensalidades pelas instituições oficiais e de taxas de inscrição de vestibular, matrícula por cadeiras e por período, exames finais, certificados de exames entre outros pagamentos.

O modelo estabelecido, embora contar com certa flexibilidade, impôs-se e as universidades, como a do Rio de Janeiro, e as demais faculdades isoladas se reorganizaram para acompanhar a forma de organização prevista pelo Estatuto.

Após a aprovação do Estatuto, outras medidas foram introduzidas nos anos subseqüentes, alterando organização de faculdades, composições curriculares, organização de órgão de representação dos estudantes entre outras questões, sem alterar, todavia, as determinações contidas naquele documento. Tais disposições permaneceram praticamente

sem alterações, embora em 1946, com a restauração do estado democrático e a promulgação de nova Constituição, os estudantes através do seu órgão de representação, União Nacional dos Estudantes, UNE, já começassem a se mobilizar reivindicando uma reforma universitária.

A estrutura organizacional estabelecida no Estatuto permaneceu até 1968, quando foi aprovada a Reforma Universitária, no Governo militar.

No período de 1945 a 1964, diversos acontecimentos nas áreas, social, econômica, industrial, política e educacional, deram novos rumos às atividades econômicas do país que já haviam sido implantadas no período Vargas, como a primeira investida na área da industrialização do país com a criação da Usina de Volta Redonda. A convocação de novas eleições, em 1945, pôs fim ao Estado Novo e levou à Presidência o candidato de Vargas, General Eurico Gaspar Dutra. O quinquênio seguinte foi cumprido por Getúlio Vargas, não chegando a se completar. A série de tumultos que provocou a queda e a morte de Getúlio foram controladas por seu Vice-Presidente, Café Filho.

O quinquênio de 1955 a 1960 foi cumprido por Juscelino Kubitschek, que estabeleceu o Plano de Metas, visando investimentos no setor de bens de capital e bens de consumo duráveis. O Estado passou a investir maciçamente no setor público e na indústria de base. A associação de investimentos estrangeiros ao capital nacional favoreceu alguns que aquiesceram às novas determinações, em prejuízo daqueles capitalistas nacionais que não desejaram associar-se ao capital externo. A abertura cambial para importação de máquinas e equipamentos, por meio de empresas estrangeiras associadas às aquelas nacionais, além da importação do *know how*, devido à falta de técnicos preparados para estas novas aquisições, tornou mais evidente o despreparo na formação do estudante brasileiro, cujos cursos pouco ou nada ofereciam em termos de profissionalização técnica (ALENCAR et al, 1985, p. 285-289)

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 4.024, aprovada em 1961, nada alterou da estrutura do ensino, estabelecida pelas Leis Orgânicas da Reforma Capanema, aprovada na década de 1940. A falta de preparo profissional tornou-se realidade frente ao país em franco processo de industrialização. Era necessário pensar a educação brasileira, revendo as novas questões de desenvolvimento, das quais, a educação seria a alavanca principal. Em relação ao ensino superior a referida Lei nada acrescentou ou inovou. Permaneceu vigente a velha estrutura universitária.

3) O ensino no período de governo militar.

Novos acontecimentos iriam perturbar o andamento do processo político e econômico do país. Diversos movimentos liderados por grupos de esquerda acabaram por conduzir o país ao Golpe Militar, em 1964. As relações internacionais colocaram o Brasil, ainda mais sob o domínio americano, com aproximações que se efetivaram no Governo de Juscelino com o Governo John Kennedy, através do programa “Aliança para o Progresso”.

A revisão na estrutura da organização do sistema de ensino brasileiro levou o Governo Militar a realizar contatos e acordos com grupos norte-americanos para a elaboração de uma reforma para a reestruturação do ensino no Brasil.

Em 1971, o Governo aprovava a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional para o Ensino de 1º e 2º Graus, objetivando nesta lei a formação técnica, por meio dos cursos profissionalizantes, acreditando dotar o país de uma mão de obra técnica e especializada, preparada para os avanços tecnológicos que passavam a ser incorporados nos grandes empreendimentos de infra-estrutura (BR. LDBEN, nº 5.692/71).

O ensino superior, universidades e faculdades, permaneciam com a mesma estrutura estabelecida pelo Estatuto de 1931. Ultrapassada e altamente comprometida com a formação de uma elite que não pretendia a democratização deste nível de ensino urgia a reforma das instituições de ensino superior. Acordos com empresas norte-americanas foram realizados, buscando trazer novas idéias para a reestruturação universitária do país.

Fávero (1977), em sua obra “A Universidade Brasileira em busca de sua identidade” faz uma análise dos diferentes acordos realizados pelo Governo Militar, no intuito de dar ao país uma universidade que correspondesse às inovações que aconteciam no mundo das ciências e da tecnologia, preparando adequadamente os universitários para uma realidade de desenvolvimento que as autoridades pretendiam imprimir ao país.

Diversos grupos foram realizados, elaborando relatórios sobre o atual estado do ensino superior e propondo soluções que acabaram por não redundarem em nenhuma reforma, mas, sim, em poucos decretos-leis que se constituíram num movimento de reforma que uma reforma propriamente dita.

No início de 1968, Fávero (1977, p. 64-65) relata que os movimentos estudantis reivindicavam do Governo medidas para solucionar o impasse da reforma universitária, que foram consideradas pelo Governo como problema de urgência nacional.

Diversos Decretos-leis foram aprovados nos anos de 1966, 1967 e 1968, constituindo-se na legislação básica da Reforma Universitária, Lei nº 5.540, que foi regulamentada pelo Decreto nº 63.341, de 1º de outubro de 1968. Os pontos fundamentais

concentraram-se na estrutura organizacional das Universidades, expansão do ensino superior, acesso ao ensino superior, primeiro ciclo, sistema de créditos e matrícula por disciplina, carreira do magistério e pós-graduação (FAVERO, 1977, p. 67-82).

Novos projetos começaram a entrar em pauta, nas discussões entre grupos de educadores universitários, buscando eliminar as distorções existentes na Lei.

As novas propostas que integraram a proposta de Reforma Universitária (BR. MEC, Reforma da Educação Superior, Documento II, p. 2-16), em 2004, enunciavam o sistema de ensino superior no País, constituído por Universidades, Universidades Especializadas e Centros Universitários, bem como instituições não universitárias, como os Centros Públicos e Privados de Educação. A Lei nº 5.540 (BR. Lei nº 5.540/68), em seu art. 2º, por exemplo, afirmava ser cada Unidade universitária, Institutos, Escolas e Faculdades existentes antes da Reforma, órgão simultâneo de ensino e pesquisa, em seu campo de estudo. O art. 11, letra b, estabelecia que a Universidade deveria contar com uma estrutura orgânica com base em departamentos reunidos ou não em unidades mais amplas. Assim, reuniram-se especificidades das áreas de estudo em departamentos e estes em unidades mais amplas, os setores.

A extinção das cátedras e das condições de vitaliciedade e inamovibilidade foi substituída por um plano de carreira para o magistério que ia do auxiliar de ensino, professor assistente, professor adjunto até o titular da disciplina, com ascensões por meio de provas de produtividade e formação.

A expansão universitária ainda neste momento não foi atendida, salvo as formações com número insuficiente de cursos. O acesso dos candidatos ao ensino superior permanecia mediante o concurso de vestibular com provas sobre conhecimentos ministrados no 2º grau. A inovação da Lei foi o sistema de créditos e a matrícula por disciplina, provocando o desmonte da seriação dos cursos.

Os cursos de pós-graduação, embora fossem referidos na Lei nº 4.024, não ficavam, porém determinados em sua natureza e funções. Somente após aprovação do Parecer nº 977/65 do Conselho Federal de Educação, foram esses cursos claramente definidos. Outros Decretos instituíram o programa de pós-graduação, nas áreas ligadas ao desenvolvimento tecnológico do país, e criaram o Conselho Nacional de Pós-Graduação responsável pelas correções de insuficiência de recursos humanos.

Fávero (1977, p. 88) traz algumas considerações que evidenciam a falta de uma estrutura universitária mais moderna e criativa, conforme colocava o Grupo de Trabalho. A reestruturação da universidade e dos cursos superiores pela Reforma apresentou um ensino

limitado a recomposições ainda formais, afastando-se da proposta do Grupo de Trabalho, de uma universidade criadora, pluriversal e crítica. Apesar da ingerência norte-americana, a proposta do Grupo para incentivar e introduzir a criatividade, a pluriversalidade de conhecimentos e o espírito crítico, não foram metas atingidas neste momento. O ensino permaneceu reprodutivista e sem a interligação entre as áreas de estudo.

4) O ensino superior no final do século XX e início do século XXI.

As mudanças que se operaram neste final de século XX estiveram a exigir novas alterações na estrutura universitária, mas principalmente, alterações na forma de se trabalhar as diversas áreas de conhecimento, estabelecendo as relações e interligações que pudessem permitir o desenvolvimento de um ensino inter e multidisciplinar.

O desenvolvimento científico e tecnológico dos últimos tempos, o crescimento da população brasileira, a procura de formação de qualidade que as novas formas da economia brasileira começaram a exigir e a competitividade no mercado de trabalho foram pontos relevantes para a formulação de novas diretrizes para o ensino superior. Mas, as novas diretrizes pautaram-se por uma política de governo que estava fundamentada no pensamento neoliberal, incentivando a entrada de capitais e a formação de empresas estrangeiras em concorrência com as empresas nacionais. A estimulação do desenvolvimento de empresas de pequeno porte, para a sustentação das grandes empresas estrangeiras e nacionais entre outros incentivos, repercutiu diretamente na educação, voltada principalmente para o ensino superior, já que, no passado, os investimentos no ensino profissionalizante tiveram poucos resultados.

Em meio à mobilização para abertura de vagas em cursos superiores, desencadeando a necessária expansão do ensino universitário, foram instituídos Fóruns de discussões e debates.

O projeto de lei aprovado pela Câmara dos Deputados, em 1996, comenta Belloni (Apud BRZEZINSKI, 1998, p. 132-133), considerava a educação como instrumento da sociedade para a promoção de questões básicas, como o bem-estar social, a justiça e a cidadania. Tais concepções estavam sintonizadas com as concepções do papel fundamental da educação na formação global do cidadão como responsabilidade do coletivo social.

Tal como ocorreu com a Lei nº 5.540/68, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394, foi constituída também de várias leis aprovadas em anos anteriores, 1993, 1995, 1996. (BELLONI apud BRZEZINSKI, 1988, p. 136-144). Uma

criou o Conselho Nacional de Educação, outra regulamentou o processo de escolha de dirigentes, e outra, ainda, estabeleceu os procedimentos de avaliação dos cursos e instituições de ensino superior.

A Lei nº 9394/96, passou a tratar do ensino superior a partir do art. 43, quando estabeleceu a finalidade deste nível de ensino em sete incisos. O inciso III enfatizou o trabalho de pesquisa e a investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência, da tecnologia, da criação e da difusão da cultura com o objetivo de desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive.

Nos artigos seguintes, a Lei tratou dos níveis de cursos que a educação superior devia abranger, referindo-se à graduação, à pós-graduação e à extensão, que podiam ser ministrados, conforme consta no art. 45, em instituições de ensino superior, públicas ou privadas, com variados graus de formação ou especialização.

Como diz Belloni (Apud, 1998, p. 138-140) a Lei fez referência às instituições de modo genérico, públicas ou privadas, sem especificar as modalidades de instituições que podiam ser criadas. Quanto à questão da autonomia somente atribuiu esta prerrogativa às universidades, abrindo a possibilidade da oferta de cursos de extensão a instituições não universitárias, conforme avaliação do Poder Público.

O substitutivo de Darcy Ribeiro, aprovado no Senado e excluído pela Câmara na última versão do projeto da Lei, sob a alegação de ser matéria polêmica e ferir interesses privados, previa as possibilidades de organização das instituições de educação em cinco formas distintas: universidades, centros de educação superior, institutos, faculdades e escolas superiores.

Em abril de 1997, o Decreto nº 2.027 retomava a proposta do substitutivo, de acordo com o texto aprovado pelo Senado, e possibilitava a organização das instituições nos cinco tipos propostos. O credenciamento e a autorização de funcionamento estavam vinculados ao processo de avaliação interno e externo, realizado na própria instituição, pelas Comissões designadas pelo Ministério de Educação e Cultura, sob a responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

Outra questão era referente ao “provão”, Exame Nacional de Cursos, ENC, como critério de avaliação de cursos que foi altamente criticado. As críticas constantes levaram o Ministério de Educação e Cultura a promulgar o Decreto nº 2.026, de 14 de outubro de 1996, normatizando o sistema de avaliação, em quatro dimensões: a primeira dimensão seria relativa à análise dos indicadores de desempenho global do sistema nacional de ensino superior, por região e unidade da federação; a segunda seria a avaliação do

desempenho individual das instituições de ensino superior, compreendendo ensino, pesquisa e extensão; a terceira seria a avaliação do ensino de graduação, por curso, por meio das condições de oferta das instituições e dos resultados do Exame Nacional de Cursos; e, a quarta, seria a avaliação dos programas de mestrado e doutorado, por área de conhecimento.

Tais disposições são comentadas e analisadas por Belloni (Apud BRZEZINSKI, 1998, p. 141), dizendo sobre o avanço e o retrocesso destas determinações, pois ao mesmo tempo em que o MEC tentava sistematizar o processo tratava a avaliação de modo superficial, ressaltando as possíveis conseqüências para a política educacional, em relação à qualidade e à expansão do sistema de educação superior. Ainda, a autora acrescenta que as proposições da LDBEN de 1996 e as ações governamentais relativas à avaliação traduziram-se em uma perspectiva fragmentada e conceitualmente frágil, servindo a propósitos contrários à democratização do ensino para induzir uma política educacional elitista e padronizadora.

A Lei estabeleceu, para as universidades federais, em certos artigos, critérios controladores, enquanto em outros, critérios generalistas, pouco esclarecedores da sua pretensão, como se observa em relação ao currículo, dizendo somente que os cursos seriam sequenciais a critérios das IES. Por outro lado a Lei determinava o mínimo de oito horas aulas semanais para os professores em cursos de graduação, transgredindo de forma flagrante a autonomia, a descentralização e a flexibilidade, princípios esses fundamentais da legislação.

A Lei anunciava a implantação do ensino à distância sem, entretanto, oferecer diretrizes educativas, restringindo-se apenas a normatizar um tratamento diferenciado, em seus arts. 84 e 85, remetendo uma questão puramente educacional para o âmbito das comunicações. A Lei, como diz a autora, não aproveita as proposições do Projeto de Lei que se fundamentam na qualidade e na pertinência de conteúdos e veículos, face aos diferentes públicos estudantis, dando continuidade e complementaridade à educação do estudante, como também a flexibilidade que se devem pautar os cursos de educação à distância.

Não bastassem as incongruências da Lei, ainda suprimia toda a proposta sobre estágios, sem estabelecer orientações de formação e profissionalização do aluno, transformando em oportunidade de contratação de mão-de-obra barata e sem encargos sociais.

Essas determinações que se estendiam ao ensino privado, pois englobavam as cinco modalidades de instituições, tinham que se pautar pelos requisitos formais que o ensino privado devia atender como o cumprimento de normas, autorização de funcionamento, avaliação e capacidade financeira para o empreendimento que deveria constar de proposta pedagógica e participação da comunidade acadêmica na gestão pedagógica.

A Lei afinal, constituída de um conjunto de leis, acabou perdendo de vista a fundamentação da proposta filosófica, pedagógica, científica e administrativa que pretendeu imprimir ao sistema de ensino no Brasil. Numa posição totalmente contraditória, a Lei tornou-se frágil e fragmentada a partir do momento que exigia proposta pedagógica de todas as instituições, fundamentadas filosoficamente, fossem elas Centros Universitários, Centros Tecnológicas, Institutos Superiores, Faculdades Integradas ou Faculdades Isoladas, com seus vínculos com instâncias públicas e não-públicas.

O MEC é mantenedor das Instituições Federais Públicas de Ensino Superior e supervisor e regulador do Sistema Federal de Ensino Superior que engloba ensino público e privado. Um dos pontos altos do novo projeto pauta-se na expansão de vagas no ensino superior com qualidade e inclusão social. A expansão desordenada, a que se refere o Documento II (2004, p. 3), favoreceu o mercantilismo da educação, contradizendo princípios que a definiam como bem público. Assim, a redefinição das determinações sobre a educação superior conduzidas pelo MEC pretendia forjar uma Lei Orgânica da Educação Superior.

Os princípios e as diretrizes propostos foram elencados em dez itens, persistindo a ênfase nas universidades, embora nos itens cinco e seis, se reportasse à missão do ensino público e privado quanto ao desenvolvimento econômico, cultural e social e à diversidade de instituições existentes no país. Em relação à autonomia e às prerrogativas de financiamento das instituições federais foram especificados os procedimentos e as alocações de recursos. O item oito enfatizava a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, no sentido de reforçar o desenvolvimento científico e cultural do país. A missão da educação superior como processo ao longo da vida teria que se efetivar através de uma aprendizagem permanente para elevar os níveis de informação da sociedade.

No documento, no item sobre autonomia e financiamento, as determinações para as instituições federais não incluíam orientação ou disciplinação às instituições privadas sobre a alocação de recursos para os setores da instituição. A referência ao ensino privado limitava-se às formas de suas relações com o Governo Federal, quando desoneradas de encargos tributários, prevendo, porém financiamento aos estudantes através do FIES.

As condições para a implementação desta nova reforma foram tratadas no Documento II (2004, p. 11-14) relativamente às condições políticas e acadêmicas, salientando aspectos de equidade, no tocante ao acesso e à garantia de permanência dos estudantes nas instituições, e de qualidade, em relação ao desenvolvimento de programas e conteúdos disciplinares que contribuíssem para a formação crítica e investigativa.

Finalmente, a proposta da Reforma de Educação Superior apresentada pelo Documento II, colocava as condições estruturais que deviam ser observadas para a sustentação e a intermediação das condições políticas e acadêmicas, visando o cumprimento da missão das Instituições de Ensino Superior, IES. Ainda, salientava o funcionamento das IES em organismos de coordenação de atividades de ensino, pesquisa e extensão, por meio da qualidade e da administração de recursos.

Em meio às diretrizes traçadas no Documento II, do Ministério da Educação e Cultura, a política anteriormente desenvolvida no quinquênio 1985/90 e que se estendeu à década de 1990 caminhou sob critérios rígidos de controle do governo federal sobre as universidades federais, revela Cunha (2001, p.41). O autor ainda ressalta alguns aspectos desse controle, como a tolerância aos mecanismos de cooptação na escolha de dirigentes das instituições, orçamentos e pagamentos de docentes e funcionários altamente controlados, bem como a reposição dos quadros funcionais também controlados e limitados. Afora questões administrativas e financeiras, entrava em discussão também a improdutividade das pesquisas nas instituições federais, com ressalva a algumas instituições, como às estaduais paulistas e algumas particulares, que reivindicavam a destinação de recursos do Ministério da Educação, alegando a absorção de recursos pelas federais acobertando uma bandeira ideológica que encobria privilégios sem a contrapartida acadêmica.

Por outro lado, o aumento de vagas e a inclusão social, itens apontados no Documento II, não foram possíveis de serem absorvidos pelas instituições federais, devido à incapacidade de atenderem à expansão da demanda de ensino. O custo elevado de operação para expansão da demanda de alunos envolvia espaço físico, concurso público para professores e funcionários e investimentos em recursos materiais para pesquisa e extensão que seriam mais elevados. Como resultado, diz Cunha (2001, p. 43), o ensino público evidenciou altíssimo grau de seletividade, abrindo espaço para o ensino privado nem sempre de boa qualidade.

Barreyro (2008, p. 21) assim como Cunha (2001, p. 47) argumentam sobre a disputa entre as instituições privadas para a captação de alunos, como também sobre a

captação de recursos públicos e isenção tributária. O Decreto nº 2.306, de 15 de abril de 1997, legislou sobre as mantenedoras de natureza civil ou comercial, passando a serem classificadas como entidade mantenedora de instituição sem finalidade lucrativa ou com finalidade lucrativa. As instituições com fins lucrativos deixaram de se beneficiar de recursos públicos e indiretamente da renúncia fiscal, enquanto as sem fins lucrativos permaneciam imunes ou isentas à incidência tributária.

A política neoliberal que orientou as políticas públicas de educação pretendia transformar as universidades públicas em organizações sociais, entidades públicas não estatais, constituídas sob a forma de fundações de direito privado ou sociedade civil, sem fins lucrativos, destinadas a prestarem serviços em diversas áreas, inclusive na educação, ciência e tecnologia. Tal proposta visava encaminhar reduzir as organizações sociais à condição de entidades privadas sem a participação direta do Estado.

Ante tais perspectivas, Cunha (2001, p. 44-45) fala da reação das entidades de classe de dirigentes, docentes, alunos e funcionários forçando o Ministro da Educação a se retratar e argumentar que tais transformações dependeriam de opções voluntárias das instituições federais para se converterem em organizações sociais. De outra feita, a esta política de educação associavam-se as ameaças de mudanças na legislação previdenciária do setor público, desde 1990, que acabou por levar milhares de docentes e pesquisadores a anteciparem suas aposentadorias. (Ibid, p. 47).

A disponibilidade de docentes qualificados e experientes das universidades públicas foi prontamente absorvida pelas instituições privadas que passaram a investir em seus quadros, em cursos de graduação e pós-graduação, melhorando a qualidade do corpo docente e do nível de ensino.

Os primeiros anos do Século XXI foram marcados pela expansão do ensino privado e pelo acelerado aumento de matrículas. A proporção foi tão significativa que possibilitou a consolidação do setor privado na esfera do ensino. Já em 2004, Barreyro (2008, p. 23) aponta o percentual de 70% de matrículas neste setor. O aumento da demanda de alunos no ensino privado deveu-se a vários fatores, dentre os quais cabe lembrar a interiorização das instituições, deslocando das capitais ou de cidades centros de região para cidades menores a instalação de cursos superiores, além da multiplicidade de cursos que passaram a ser ofertados por centros universitários, faculdades integradas, faculdades e institutos ou escolas superiores.

A questão da formação universitária não permaneceu somente no plano dos cursos de graduação, tendo em vista a possibilidade prevista na LDB para criação e oferta de

cursos técnicos superiores. O que no passado os cursos técnicos em nível de 2º grau não foram capazes de garantir, na atualidade, a formação técnica retornou com força dando ao candidato a perspectiva de uma formação superior, no espaço de dois anos de curso.

A antiga duplicidade na educação, destinando os cursos técnicos para os mais pobres e a formação superior para os mais ricos, começou a apresentar nova dimensão com a oferta desses cursos em nível superior. Por outro lado, o papel da inclusão social acabou se tornando muito mais compromisso do ensino privado do que propriamente do ensino público, pois como afirma Barreyro (2008, p. 60), a renda familiar constituiu-se num dos fatores determinantes para a permanência dos alunos até o final do curso. Os estudos do INEP, em 2006, mostraram que 23% de alunos ingressantes em IES públicas e privadas pertencem a famílias com renda em torno de 3 salários mínimos, enquanto 30% dos alunos provem de famílias com renda superior a 10 salários mínimos. Os dados coletados pelo Censo de Educação Superior, em 2004, realizado pelo INEP, confirmam a influência direta da renda familiar na trajetória dos alunos até a conclusão de cursos superiores.

Ainda, verifica-se a contradição entre estudantes do ensino médio da rede privada cursando IES públicas, enquanto alunos de escolas de ensino médio públicas, cursando IES privadas. A barreira que os estudantes de escolas públicas deparam-se reside no vestibular, cujas aprovações resultam em índices de alta seletividade. A política de inclusão social, lançada pelo governo federal, no Plano Nacional de Educação, pretendia reverter este quadro tendo como meta “[...] a inclusão de pelo menos 30% da população na faixa etária de 18 a 24 anos na educação superior até 2010.” (BARREYRO, 2008, p. 60).

Na verdade, as contradições de formação ensino médio versus ensino superior acabaram resultando na maior absorção da clientela proveniente de escolas públicas pelo setor privado. Esta clientela, além de ser penalizada com o pagamento das mensalidades, tornou-se pouco estável no cumprimento dos compromissos financeiros, onerando e sobrecarregando as instituições privadas que atingem um patamar de esgotamento de seus recursos financeiros.

O paliativo criado pelo governo federal, como aceno ao propósito de inclusão social, foi a criação de reservas de vagas, cotas para alunos de raça negra e, ultimamente, para alunos provenientes de escolas públicas, e a expansão de matrículas em instituições federais, além da hipótese da criação de novas universidades federais ou novos campus. Para as instituições privadas a estratégia envolveu recursos federais através do ProUni, Programa Universidade para todos, e Fies, Financiamento do ensino superior.

Todavia, como afirma Barreyro (2008, p. 60), o setor privado está próximo do esgotamento, enquanto o setor público apresenta crescimento mínimo se comparado ao setor privado nos últimos 24 anos. Tal crescimento liga-se à falta de expansão de vagas nas instituições públicas, como afirma a autora: “A expansão de vagas que o aproveitamento dos horários noturnos nas IES públicas poderia trazer, ainda é uma tarefa pendente.”

Mas, cabe ressaltar que o aproveitamento do horário noturno nas instituições públicas, bem como nas particulares, já vem se realizando há alguns anos, embora grande parte das instituições ainda não ofertem vagas nos turnos da manhã, tarde e noite, alegando falta de demanda. Se por um lado não há a oferta de vagas nas instituições públicas e de oferta de cursos nos três turnos nas particulares, por outro, um número significativo de estudantes fica fora do sistema educacional público e ocorre a oneração financeira com professores para as instituições privadas. A questão de vagas, afinal, acaba recaindo nas IES privadas, por conta do que, essas instituições vêm se multiplicando nos últimos anos.

Daí, o surgimento de sérios problemas, originados pela mercantilização do ensino que termina por resultar em instituições pouco organizadas e com estrutura didático-pedagógica medíocre.

A tentativa de evitar o surgimento de instituições públicas ou particulares, principalmente estas últimas, pouco organizadas ou deficientes pedagogicamente, o Governo criou uma estratégia de controle de qualidade para o sistema de ensino superior. O Governo através do Sistema Nacional de Ensino Superior, Sinaes, criado pela Lei nº 10.861, sancionada em 2004, instituiu a avaliação integrada das instituições a partir de três eixos, aponta Barreyro (2008, p. 60): avaliação institucional, avaliação de cursos de graduação e avaliação de desempenho dos estudantes.

Dias Sobrinho (2001, p. 61), em relação à avaliação institucional, assim coloca:

[...] a avaliação de uma instituição educativa deve também ser compreendida como um fenômeno público e que interessa a toda a sociedade, muito mais que uma tarefa simplesmente técnica e de ação restrita, que pudesse encobrir as dúvidas e as contradições, que são virtualmente portadoras de transformações. [...] a avaliação institucional, neste momento, pode ser instrumento do neoliberalismo e, então, entre outras coisas, de favorecimento das políticas franca ou veladamente privatizantes ou, por outro lado, a avaliação universitária se realiza como um programa de resistência a essas políticas, de afirmação do sentido público da educação e de seus valores e princípios mais consistentes.

Adiante, Sobrinho (Ibidem) ainda reafirma não se tratar a avaliação de uma simples confrontação teórica ou meramente acadêmica, como se a questão fosse meramente técnica e circunscrita ao âmbito de cada instituição. Na realidade, diz o autor (2001, p. 61), “[...] é

uma importante questão política, que tem interesse público, porque produz fortes e substantivas implicações no sistema educativo e, portanto, na sociedade.” Isto, por ser a avaliação, seja esta institucional, de curso ou de desempenho dos estudantes, de interesse público e social, em razão da qual a universidade não se pode furtar sem que ocorra a abertura de um flanco importante aos enfoques doutrinários neoliberais e aos critérios adequados e restritos das concepções mercadológicas.

A política educacional defendida pelo Banco Mundial está, primordialmente, canalizada para os investimentos maciços na educação básica, e, secundariamente, na educação média. Todavia, essas orientações defrontam-se com a necessária e direta participação do ensino superior, pois a formação do corpo docente para um ensino básico eficiente dependerá do desempenho daquele nível de ensino.

O ensino superior do ponto de vista ético está comprometido com a qualidade do ensino, da pesquisa e da extensão, bem como seus desdobramentos nos níveis de pós-graduação. Muito menos que uma lógica economicista, deve prevalecer uma lógica fundada no sentido ético de sua função social. Assim, Dias Sobrinho (2001, p. 69) reafirma que a universidade, ou seja, o ensino superior não pode perder de vista sua referência social e o valor de equidade, procurando corresponder às necessidades dos setores mais carentes da sociedade e evitar ao aprofundamento das desigualdades sociais.

5) Considerações e reflexões.

Por essas e outras razões apontadas no decorrer deste estudo, verifica-se em meio às concepções de controle institucionalizadas pelo poder público a necessidade de se considerar as instituições privadas e, mesmo públicas, em processo de avaliação, de acordo com seu contexto cultural, social, econômico e político. Este contexto servirá de bússola, orientando as peculiaridades e especificidades próprias de cada região, onde se insere uma população ávida de novos horizontes e carente da ampliação de conhecimentos. O estágio da arte do conhecimento tem que ser ampliado e difundido para favorecer aos menos beneficiados o acesso aos conhecimentos para gerarem novos conhecimentos e produzirem transformações na sociedade com perspectivas de um desenvolvimento ao mesmo tempo racional e humano, assentado em propósitos de modernização dos meios universitários. A retórica da qualidade situa-se no centro da questão educacional e de sua relação com o campo do mercado.

Em meio às novas condições do mundo globalizado, as instituições de ensino, sejam elas de Ensino Fundamental, Ensino Médio e de Ensino Superior, devem estar voltadas ao propósito mais elevado que é a educação e a formação do ser humano. O compromisso se envolve numa atmosfera de grande responsabilidade, o qual se deve repensar criteriosamente e objetivamente as políticas de governos para atender necessidades do país e dos brasileiros.

REFERÊNCIAS:

Legislação, relatório.

BRASIL.

_____. MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO E CULTURA. Reforma de Educação Superior. Reafirmando princípios e consolidando diretrizes da Reforma da Educação Superior. Documento II. Brasília: 2 ago 2004.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Fórum Paranaense em defesa da escola pública, universal e gratuita. Secretaria de Assuntos Educacionais da APP – Sindicato dos Professores das Redes Públicas Estadual e Municipais no Paraná. Curitiba: junho de 1997.

_____. Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média e dá outras providências. Diário Oficial da União de 29.11.1968. Brasília, Distrito Federal.

PARANÁ. Relatório Geral da Universidade do Paraná apresentado à Assembléa Geral de 19 de Dezembro do ano de 1913 pelo Dr. Victor Ferreira do Amaral e Silva. Curitiba: Alfredo Hoffmann, 1913.

Obras.

ALENCAR, Francisco; CARPI, Lúcia; RIBEIRO, Marcus Venício. **História da sociedade brasileira**. 3.ed. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1985.

BARREYRO, Gladys beatriz. **Mapa do ensino superior privado**. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008.

BELLONI, Isaura. A educação superior na nova LDB. In: BRZEZINSKI, Iria. (Org.). **LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. 2.ed. (Rev.). São Paulo: Cortez, 1998.

CARNEIRO, David Antônio da Silva. **História esquemática da Educação e das Universidades no mundo**. Surto da primeira Universidade do Brasil. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 1984.

CUNHA, Luiz Antônio. **A Universidade temporã**. O Ensino Superior da Colônia à Era de Vargas. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

_____. O público e o privado na educação superior brasileira: fronteira em movimento? In: TRINDADE, Hélió. **Universidade em ruínas na república dos professores**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes / Rio Grande do Sul: CIPEDDES, 2001. p. 39-56.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação e privatização do ensino superior. In: TRINDADE, Hélió. **Universidade em ruínas na república dos professores**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes / Rio Grande do Sul: CIPEDDES, 2001. p. 61-72.

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

GILES, Thomas Ranson. **História da Educação**. São Paulo: EPU, 1987.

PINTO, Álvaro Vieira. **A questão da Universidade**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1994.

SCHUCH, Victor Francisco. **Educação no Brasil**. Legislação Mínima. Ensino de 1º, 2º e 3º graus. 2.ed. (Rev. e Ampl.). Porto Alegre: Livraria Sulina, 1976.

TOBIAS, José Antônio. **História da Educação Brasileira**. 2.ed. São Paulo: Juriscredi, 1972.