



ReLePe

II Jornadas Latinoamericanas de Estudios Epistemológicos en Política Educativa

18, 19 e 20 de agosto de 2014 - Curitiba - Paraná - Brasil

ENSINO SUPERIOR, DEMOCRATIZAÇÃO E MOBILIDADE SOCIAL NO CONTEXTO BRASILEIRO

ENSEÑANZA SUPERIOR, DEMOCRATIZACIÓN Y MOVILIDAD SOCIAL EN EL CONTEXTO BRASILEÑO

HIGHER EDUCATION, DEMOCRATIZATION AND SOCIAL MOBILITY IN BRAZILIAN CONTEXT

Sérgio Feldemann de Quadros

Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Catarinense - Brasil

E-mail: sergiofquadros@gmail.com

Sônia Regina de Souza Fernandes

Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Catarinense - Brasil

E-mail: sonia@ifc-camboriu.edu.br

Filomena Lucia Gossler Rodrigues da Silva

Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Catarinense - Brasil

E-mail: filomena@ifc-camboriu.edu.br

Eixo Temático 7: Epistemologia, Política Educacional e Realidade Latino-
americana

Resumo: Tratamos nesse artigo o tema da democratização da educação do Ensino Superior no nosso Brasil, frente ao quadro de desigualdade social, às políticas públicas de financiamento e ao processo de (re)produção de desigualdade pela instituição Escola, no que se refere à empregabilidade dos estudantes de graduação. Diz respeito a um tema atual frente a constante ampliação da educação que é concomitante com o aumento da desigualdade pelos próprios processos de escolarização, tal como pelos processos de globalização. Consideramos democratização da educação como uma garantia *de facto* - que supere a falta de recursos, oportunidades e habilidades – do usufruto das diferentes modalidades e etapas de educação que se tornaram(ão) demandas populares. Dessa forma, a democratização pelos movimentos democráticos, tem demandado a democratização da educação para além do simples acesso, mas também a permanência e o sucesso. Nesse contexto, a partir dos dados do Banco Mundial, observa-se que a pobreza tem diminuído concomitantemente com a desigualdade, embora a desigualdade esteja diminuindo mais nos extratos médio da população. Entre outros, um dado alarmante é o aumento do número de desempregados com Ensino Superior. Isso caracteriza a fase que Canário (2005) chama de “escola das incertezas”, marcada, entre outros fatores, pela falta de coerência na sua proposta de mobilidade social, considerando o contexto pós-moderno de globalização. Dessa forma o Ensino Superior pode ser pensado a partir de um modelo social de forma que não (re)produza as desigualdades. **Palavras-chave:** Democratização da Educação. Ensino Superior. Desigualdade Social. Mobilidade Social.



Resumen: En este artículo tratamos el tema de la democratización de la educación superior en Brasil, frente al cuadro de desigualdad social, las políticas públicas de financiamiento y los procesos de (re)producción de desigualdad de la Escuela, en lo que se refiere a empleabilidad de los estudiantes de graduación. Es un tema actual frente a la constante ampliación de la educación que es concomitante con el aumento de la desigualdad por los propios procesos de escolarización, tal como por los procesos de globalización. Consideramos democratización de la educación como una garantía *de facto* –que supere la falta de recursos, oportunidades y habilidades- del usufructo de las diferentes modalidades y etapas de educación que se convertirán en demandas populares. De esa forma, la democratización por los movimientos democráticos, han demandado la democratización de la educación más allá del simple acceso, sino también por la permanencia y el éxito. En este contexto, a partir de los datos del Banco Mundial, observa-se que la pobreza disminuye al mismo tiempo que la desigualdad, ahora la desigualdad disminuye en los estratos medios de la población. Entre otros, un dato alarmante es el aumento del número de desempleados con educación superior. Esto caracteriza la fase que Canário (2005) llama la “escuela de incertezas”, marcada entre otros factores por la falta de coherencia en la propuesta de movilidad social, considerando el contexto posmoderno de globalización. Así, la educación superior puede ser pensada a partir de un modelo social de forma que no (re)produzca las desigualdades.

Palabras clave: Democratización de la Educación. Educación Superior. Desigualdad Social. Movilidad Social.

Abstract: We treat in this article the subject of democratization of education in Higher Education at our country, against the inequality plot, the public policies of financial and the process of (re)production of inequality by School, predominantly in concerning to employability of Higher Education students. It is an actual topic before the constant ampliation of education, which is concomitantly with the raise of inequality by the process of escolarization as itself, as by the process of globalization. We consider that democratization of education as one *de facto* guaranty – besides the lack of resources, opportunities and the abilities - of usufruct of different modalities and steps of education which was (and will) become popular demands. On this way, the democratization, by the democratic movement, are demanding the democratization of education beyond of simple access, but also the permanence and success. On this context, using the World Bank data, it can be observable that the poorness has decreasing concomitantly with inequality, although the inequality is been decreasing more in the medium segment of population. Between others, the data whom alarm is the raise of unemployment with tertiary education. This characterize the period that Canário (2005) calls as “uncertain school”, pronounced by the – between others factors – lack of coherency in it proposal of social mobility, considering the postmodernity context of globalization. On this way, the Higher Education can be thought by one social model that no (re)produce the inequality.

Keywords: Democratization of education. Higher Education. Social Inequality. Social Mobility.

Introdução

Trataremos nesse artigo o tema da democratização da educação do Ensino Superior no nosso país, frente ao quadro de desigualdade social, às



políticas públicas de financiamento e ao processo de (re)produção de desigualdade pela instituição Escola, predominantemente no que se refere à empregabilidade dos estudantes de graduação. Este é um tema atual, não apenas no Brasil, mas em diversos lugares de forma semelhante. Na França, por exemplo, como nos mostra Carpentier (2010), as lutas pela ampliação da escola às camadas populares primeiramente trouxe o fracasso associado à problemas sociais derivados da dificuldade com a frequência. Posteriormente, com a democratização da frequência, uma “democratização quantitativa”, surgiram novos problemas, pois

não é suficiente democratizar a frequência para realizar a oportunidade de igualdades. É necessário também fazer com que os novos eleitos sejam bem-sucedidos. [...] A ideia generosa de uma redução das desigualdades escolares e sociais pela escola se mostrou limitada, pois os determinantes sociais de percursos escolares permanecem poderosos (CARPENTIER, 2010, p.52-55).

Nesse sentido, referendamos o exposto por Canário (2006) que nos lembra que a promessa e o modelo de desenvolvimento, associado à universalização da educação, cedo começou a abafar a euforia da esperança de maior mobilidade social. A partir de Morin (2010, p.11) podemos reconhecer o fracasso do conhecimento tecnoburocrático que pretendia prever o futuro, no qual “o século XXI iria colher os frutos do progresso da humanidade”.

Ainda, como coloca Illich (1985), quando a sociedade transforma as necessidades em demanda por mercadorias, os padrões de pobreza ficam nas mãos dos tecnocratas, que podem mudar a bel-prazer. O ideal de escolarização passa a ser um consumo propagandeado, onde pobreza significará tempos de escolarização diferentes em diversas realidades.

Para tratar este tema consideramos importante, a priori, refletir sobre as bases epistemológicas do pensamento da ciência e da política, tal como conceituar o termo democratização da educação, uma vez que, como alerta Apple (2003), a Direita tem utilizado de estratégias de mudar o senso comum, alterando o significado das palavras-chave que empregamos para compreender a sociedade e os problemas educacionais.



Metodologia e epistemologia de análise

Há uma emergência de uma epistemologia que possa dar conta da realidade complexa em que vivemos. Como afirma Wallerstein (apud TELLO, 2009, p.161, tradução livre) “é possível que estejamos presenciando o fim de um tipo de racionalidade que já não é mais apropriada para o nosso tempo. Pedimos que se ponha o acento no complexo, no temporal e no instável”. Dessa forma pretendemos que as análises possam mostrar as diversas faces de uma sociedade pós-moderna complexa, frente a tormenta neoliberal, conforme nos alerta Tello (2011).

Para Habermas (1988, tradução livre),

nós estamos de frente com uma alternativa na qual a problemática da compreensão do sentido permanece externa à metodologia das ciências da ação e em última análise não tem mais sustentação fundamental na lógica da pesquisa, ou no meio da crescimento problemática ela não pode ser incorporada facilmente pelo modelo positivista das ciências empíricas estritamente.

Já para Morin (2000, p.48),

é impossível conceber a unidade complexa do ser humano pelo pensamento disjuntivo, que concebe nossa humanidade de maneira insular, fora do cosmos que a rodeia, da matéria física e do espírito do qual somos constituídos, bem como pelo pensamento redutor, que restringe a unidade humana a um substrato puramente bioanatômico.

Segundo Colom (2004) “a realidade nos é evidenciada por meio de múltiplos objetos e fenômenos em relação constante e multivariada”, onde se faz necessário a aproximação ao mesmo tempo global e holística. O universo não está submetido a uma ordem absoluta, logo, o entendimento da realidade deve conceber a ordem, a desordem e a organização, buscando o pensamento complexo que une, contextualiza, globaliza, mas reconhece o concreto. (TELLO, 2009).

Como Habermas (2007) nos lembra, citando Marcuse, uma investigação política trará consigo uma concepção sobre o sujeito e sobre justiça social e, para a emancipação, faz-se necessária uma revolução da ciência e da técnica. Nesse sentido, pretendemos pensar as políticas educativas e seus resultados,



de forma a dar mais importância para a interpretação teórica dos fenômenos do que para os dados por si mesmos, como defende Habermas (1988), e de forma que possamos “saber pensar”, não reduzindo ao “saber fazer”, que esconde as correntes ideológicas e trabalha sob uma falsa cientificidade na tentativa de entender os fenômenos sociais, como defende Tello (2011).

Sobre o conceito de democratização da educação

A discussão sobre democratização da educação tem crescido muito nas últimas décadas frente a ampliação de vagas em praticamente todas as etapas da escolarização, a partir de diversas concepções interpretativas. Independentemente de qualquer concepção em que se realiza a análise, faz-se necessário conceituar o termo, primeiramente conceituando democracia.

Giddens (2000, p.70) coloca que democracia tem sido objeto de diversas interpretações e para ele o termo “tem o significado que se segue. A democracia é um sistema que envolve competição efectiva entre partidos políticos que querem ocupar posições de poder”. Para o Dicionário Básico de Filosofia (2001, p.50, grifos nossos):

democracia (**do gr. demos: povo e kratos: poder**) 1. Regime político no qual a soberania é exercida pelo *povo, pertence ao conjunto dos cidadãos, que exercem o sufrágio universal. "Quando, na república. o povo detém o soberano poder, temos a democracia" (Montesquieu). Segundo Rousseau, a democracia, que realiza a união da moral e da política, **é um estado de direito que exprime a vontade geral dos cidadãos**, que se afirmam como legisladores e sujeitos das leis. 2. Democracia direta é aquela em que o poder é exercido pelo povo, sem intermediário; democracia parlamentar ou representativa é aquela na qual o povo delega seus poderes a um parlamento eleito; democracia autoritária é aquela na qual o povo delega a um único indivíduo, por determinado tempo, ou vitaliciamente, o conjunto dos poderes. 3. Geralmente, as democracias ocidentais constituem regimes políticos que, pela separação dos poderes legislativo, executivo e judiciário, **visam garantir e professar os direitos fundamentais da pessoa humana**, sobretudo os que se referem à liberdade política dos cidadãos.

Destacamos a etimologia da palavra democracia no início da definição do dicionário para apresentar a ideia de que o conceito está intimamente ligado à relação de poder. Analisando Bobbio (1986) podemos ver o quanto este



conceito político foi influenciado pelas revoluções liberais francesa e americana na sua defesa de que a democracia deve ter o papel de “autorizar indivíduos a tomar decisões” (ainda que ele defenda a onicracia como norte), na qual devam representar a maioria ao mesmo tempo em que assegure os direitos individuais.

Para Blackburn (1997), no Dicionário Oxford de Filosofia, democracia é um conceito que diz respeito ao governo do povo, que contrastava com a aristocracia grega. O autor também coloca que na sociedade moderna se caracteriza por escolher representantes para tomar decisões. Segundo ele, há a necessidade de mecanismos em outras esferas que possam garantir se a decisão corresponda às expectativas do povo, caso contrário a democracia se torna estéril. Já nas correntes socialistas, a compreensão é de que o poder deve ser tomado pelas camadas populares. O exemplo mais frutífero está na Comuna de Paris, que pretendia organizar o Estado (BOBBIO, 1993) de forma que os trabalhadores pudessem participar diretamente das decisões públicas.

Vale lembrar que a origem da democracia, na Grécia antiga, excluía os escravos e mulheres das decisões políticas, bem como, de acordo com Bauman (2011), os que moravam longe das *ágoras*. As *ágoras* gregas (praças onde se discutiam os problemas públicos) tinham o objetivo de coordenar a relação entre o *Oikos* (espaço privado das famílias) e a *Ecclesia* (espaço público) e teriam a função de transformar em público os desejos do espaço privado e realocar as questões do consentimento público em direitos e deveres individuais (BAUMAN, 2011).

Entretanto, diz Bauman

uma das mais notórias chagas do regime democrático é a contradição entre a universalidade formal dos direitos democráticos (concedido a todos os cidadãos igualmente) e a habilidade menos universal dos seus possuidores de exercer esses direitos efetivamente; em outras palavras, a brecha que separa legalmente a condição de cidadão *de jure* da capacidade prática do cidadão *de facto* – brecha que supostamente deveria ser superada por indivíduos que empregam suas próprias habilidades e recursos, na qual, entretanto, eles não podem dispor - o que ocorre num enorme número de casos (BAUMAN, 2011, p.13, tradução livre).



Conceituamos então democracia como um regime onde o povo deve estar no poder, não só por meio de seus representantes, mas pelos mecanismos que possam garantir que as demandas sociais apareçam e sejam satisfeitas. Este regime deverá então, atender suas demandas, garantir seus direitos em condições mais iguais possíveis. Democratizar a educação nessa perspectiva significa oferecer aos cidadãos a garantia *de facto* - que supere a falta de recursos, oportunidades e habilidades de muitos - do usufruto das diferentes modalidades e etapas da educação que se tornaram, ou venham a se tornar, demandas populares.

Os sentidos da democratização da educação no Brasil

No Brasil, a democratização da educação tem sido defendida por alguns intelectuais e por movimentos sociais, ainda que sem um consenso em relação ao seu conceito. Estudo feito por Marques (2012) sobre os sentidos da democratização da educação no Brasil aponta que

a democratização / descentralização da educação tem se colocado, na contemporaneidade, como fulcral nas políticas educacionais brasileiras, embora vinculada a projetos de sociedade diferenciados. Para uns a defesa da descentralização se fundamenta nos preceitos do liberalismo político, que reclamam instrumentos de proteção das liberdades individuais contra a ameaça de um Estado invasivo, enquanto que, para outros, essa nova forma de gestão dos assuntos estatais favorece o aprofundamento da vida democrática, viabilizando a participação dos cidadãos nas decisões públicas (MARQUES, 2012, p. 1).

Segundo a autora, na década de 30 a discussão em torno da democratização da educação se baseava em torno do acesso à educação para as crianças e adolescentes de 7 a 14 anos. Na década de 80, com o restabelecimento do sistema democrático, se observa no discurso de novos políticos a democratização/descentralização da escola pública, que surgia de demanda popular, pedindo a municipalização do ensino. Houve também a criação de vários órgãos como a UNDIME e o CONSED. Nesse período a demanda popular ainda continuava pela democratização do acesso ao período do Ensino Fundamental, mas também por eleição de gestores e por conselhos



escolares. Na década de 90 a demanda seria pela democratização dos processos de gestão, em um período marcado por um governo neoliberal que atendia muitas das pressões dos organismos multilaterais, que influenciavam bastante os sistemas de ensino na América Latina, como o Banco Mundial, a UNESCO, CEPAL, OCDE, entre outros. Este mesmo governo entendia a descentralização e autonomia como procedimentos técnicos com a perspectiva de maior eficiência do sistema educacional.

A partir de 2003, com a entrada do Governo Lula/Dilma, a perspectiva adota uma concepção contrária ao governo anterior, realizando programas de fortalecimento dos conselhos escolares, apresentando outra forma de conceber a gestão democrática. No projeto deste governo, aparecem três eixos prioritários, sendo eles a **democratização do acesso e a garantia de permanência**, a **qualidade social da educação** bem como a instauração do **regime de colaboração** e da **democratização da gestão** (MARQUES, 2012, grifos nossos).

A Conferência Nacional de Educação (CONAE), - uma das marcas do atual governo no que se refere ao regime de colaboração - instrumento que oportuniza a participação direta dos cidadãos para pautar suas demandas, estabelece que

a **democratização da educação** não se limita ao acesso à instituição educativa. O acesso é, certamente, a porta inicial para a democratização, mas torna-se necessário, também, garantir que todos os que ingressam na escola tenham condições de nela permanecer, com sucesso. Assim, a democratização da educação faz-se com **acesso e permanência** de todos no processo educativo, dentro do qual o *sucesso* escolar é reflexo da qualidade (CONAE, 2010, p.45, grifos do documento).

O documento resultante desta Conferência propõe, portanto, que para a educação se tornar democrática é preciso garantir *de facto*, além do acesso, a permanência e sucesso dos estudantes. Nesse aspecto, Tavares (apud ALMEIDA et al, 2012, p. 900), alerta que

se a democratização do acesso pode ser questionável, maiores reservas pode-se antecipar quando se analisa o sucesso acadêmico e a conclusão dos cursos. Vários estudos disponíveis apontam que



as taxas de insucesso acadêmico e de abandono estão igualmente associadas à origem social dos estudantes.

Converge com esta afirmação o posicionamento Dubet (2008, p.10), quando ele afirma que “a meritocracia pode se tornar totalmente intolerável quando associa o orgulho dos ganhadores ao desprezo pelos perdedores”. Portanto o olhar para a democratização da educação, sobretudo no ensino superior, será para a superação das desigualdades marcadas tanto pela falta de recursos quanto as desigualdades nas oportunidades de acesso e permanência dos estudantes nesse nível de ensino. O desafio que se propõe, todavia, está não só em promover o acesso, de forma mais justa possível, mas fundamentalmente em garantir a permanência e o sucesso acadêmico.

Retrospecto da desigualdade socioeconômica no Ensino Superior brasileiro

Apesar do esforço identificado nas últimas décadas no contexto brasileiro, notadamente nos dois mandatos de Luiz Inácio da Silva (Lula) e do primeiro mandato de Dilma Rousseff, com o investimento na expansão e interiorização da educação superior, por meio da criação de novas universidades públicas federais e dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, bem como pelos estímulos aos estudantes por meio de programas como a bolsa permanência, o auxílio moradia, moradias estudantis, não foram suficientes para a democratização do acesso, permanência e sucesso no Ensino Superior.

Os desafios a que estamos submetidos estão para além de tais iniciativas e implicam uma reconfiguração da própria concepção implícita nas políticas que ainda sofrem influências do neoliberalismo, que fora implantado na grande maioria dos países. Tal concepção tem “traduzido os interesses mercadológicos, na medida em que esse nível de ensino é considerado como um indutor do desenvolvimento e crescimento econômico” (MAUÉS, O., 2011, p. 2).



Nesse contexto, a ampliação do Ensino Superior brasileiro é marcada principalmente pela articulação e crescimento do setor privado. A título de ilustração, em abril de 2013, houve a fusão de duas grandes empresas do ramo do ensino superior, a Kroton e a Anhanguera, formando a maior empresa do mundo do setor de educação privada, passando a valer aproximadamente 13 bilhões de reais e atendendo cerca de 15% dos alunos brasileiros desta etapa. Vale lembrar que o nosso país também conta com a terceira maior empresa deste setor, a Estácio de Sá (ESTADÃO, 17 out. 2013; ISTOÉ DINHEIRO, 26 abr. 2013).

Esse quadro, segundo dados apresentados em 2013 pelo Grupo Estratégico de Análise (GEA) do Ensino Superior no Brasil¹ apontam que no segundo ciclo do ENADE 65% dos alunos são brancos, enquanto apenas 48% da sociedade brasileira se consideram assim, o que representa que as outras etnias (preto, pardo, amarelo e indígena) estão muito abaixo de sua proporção. Em cursos de maior procura, como medicina, o número de brancos chega a 76% no segundo ciclo do ENADE. Quando analisados segundo suas rendas familiares, observa-se que 34% dos estudantes são de famílias com até três salários mínimos, enquanto 53% da sociedade brasileira possui esta renda. Os alunos que possuem renda familiar de mais de 10 salários mínimos representam 21% das vagas nas universidades enquanto na sociedade brasileira apenas 7% encontram-se nesta condição.

Contextualizando o financiamento no Ensino Superior brasileiro na última década: algumas inferências

Ainda que os investimentos na Educação Superior pública aumentaram, sobretudo na última década, não é possível dizer que rompemos com a concepção neoliberal nas políticas para esta etapa do ensino. Tal concepção é

¹Esses dados são resultados de pesquisa realizada com os participantes dos dois ciclos do ENADE (os ingressantes e concluintes) que, além de realizar a prova que procura medir os conhecimentos referentes aos conteúdos programáticos dos cursos de graduação, os alunos respondem a um questionário socioeconômico. O GEA realiza um estudo comparativo entre os dados obtidos nos dois ciclos e dados referentes à sociedade brasileira.



visível, sobretudo, na concentração de IES brasileiras sob o domínio de empresas privadas. A partir das informações constantes nos dados do Censo Escolar de 2010 (MEC/INEP), Maués (2011) destaca que das 2.314 instituições de ensino superior existentes no país, 245 (10,6%) são públicas e 2.069 (89,4%) são privadas.

No que se refere ao financiamento deste período, várias políticas foram implantadas visando melhorar as possibilidades de acesso e permanência no ensino superior, entre as quais destacamos: o Decreto Presidencial 5.205/04 (revogado pelo Decreto 7.423/2010) que dispõe sobre as relações entre as instituições federais de ensino superior e de pesquisa científica e tecnológica e as fundações de apoio; a Lei 11.096/05 que institui o PROUNI- Programa Universidade para Todos; a lei 10.973/04 que dispõe sobre incentivos à inovação e à pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo e dá outras providências; o Decreto-lei 6.096 que institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI, dentre outras.

Importante destacar que o PROUNI teve origem em 2004 na burocracia do MEC como uma reação às demandas e pressões políticas do conjunto das IES privadas e das camadas sociais que estavam excluídas da educação superior. Dessa forma, o desenho do programa foi delineado tendo como ponto de partida a concessão de bolsas de estudos por parte dos estabelecimentos particulares aos estudantes pobres, associado à adoção de política afirmativa e à melhoria na qualificação de professores da rede pública da educação básica. Em contrapartida, as instituições participantes beneficiaram-se de nova renúncia fiscal, porém as regras específicas à adesão ao PROUNI foram diferenciadas de acordo com o modelo institucional (CARVALHO, 2005, p.1).

O PROUNI, dessa forma, acaba privilegiando o setor lucrativo ao promover uma série de isenções fiscais às empresas em troca de bolsas de auxílio estudantil, fazendo com que o segmento privado crescesse mais que o público (CARVALHO, 2013). Por outro lado:



A ampliação da renúncia fiscal destinada ao financiamento da oferta privada implicou na oferta de bolsas parciais e integrais a estudantes vulneráveis socialmente selecionados pelo critério socioeconômico. O programa assumiu forte cunho de ação afirmativa, uma vez que levou em conta fatores como: a renda, a categoria administrativa da escolaridade prévia, a cor/raça e a deficiência para a seleção dos bolsistas. Ademais, contemplou os professores em exercício na educação básica em cursos vinculados à carreira docente. A iniciativa mudou a lógica de priorizar apenas o financiamento à oferta via mercado, na medida em que promoveu o acesso das camadas mais pobres sem contrapartida ou contraprestação de serviços. (CARVALHO, 2005, p. 19).

Os caminhos que se desenham para a educação superior no país, conforme exposto na meta 12 do Plano Nacional de Educação 2014/2024², dão conta de que a intencionalidade do poder público é de que ocorra a elevação da taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público.

O financiamento da Educação Superior no PNE 2014/2024 propõe democratizar mais esta etapa a partir das seguintes estratégias: otimização da capacidade instalada da estrutura física e de recursos humanos das instituições públicas de educação superior; a ampliação da oferta de vagas, por meio da expansão e interiorização da rede federal de Ensino Superior, da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e do sistema Universidade Aberta do Brasil; a elevação gradual da taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais nas universidades públicas para 90% (noventa por cento), com oferta de pelo menos um terço das vagas em cursos noturnos e elevar a relação de estudantes por professor (a) para 18 (dezoito); fomentar a oferta de educação superior pública e gratuita prioritariamente para a formação de professores e professoras para a educação básica; ampliar as políticas de inclusão e de assistência estudantil dirigidas aos(às) estudantes de

² No período em que escrevemos este artigo, o PNE já havia sido aprovado no legislativo, aguardando a sanção da presidenta Dilma Rousseff.



instituições públicas, bolsistas de instituições privadas de educação superior e beneficiários do Fundo de Financiamento Estudantil – FIES.

Além disso, expandir o financiamento estudantil por meio do Fundo de Financiamento Estudantil - FIES; assegurar, no mínimo, 10% (dez por cento) do total de créditos curriculares exigidos para a graduação em programas e projetos de extensão universitária; ampliar a oferta de estágio como parte da formação na educação superior; ampliar a participação proporcional de grupos historicamente desfavorecidos na educação superior, inclusive mediante a adoção de políticas afirmativas; assegurar condições de acessibilidade nas instituições de educação superior; fomentar estudos e pesquisas que analisem a necessidade de articulação entre formação, currículo, pesquisa e mundo do trabalho, considerando as necessidades econômicas, sociais e culturais do País; consolidar e ampliar programas e ações de incentivo à mobilidade estudantil e docente em cursos de graduação e pós-graduação, em âmbito nacional e internacional, tendo em vista o enriquecimento da formação de nível superior; expandir atendimento específico a populações do campo e comunidades indígenas e quilombolas e democratizar a relação de acesso, permanência, conclusão e formação de profissionais para atuação nessas populações.

Consta neste documento também institucionalizar programa de composição de acervo digital de referências bibliográficas e audiovisuais para os cursos de graduação, assegurada a acessibilidade às pessoas com deficiência; consolidar processos seletivos nacionais e regionais para acesso ao Ensino Superior como forma de superar exames vestibulares isolados; estimular mecanismos para ocupar as vagas ociosas em cada período letivo no Ensino Superior público; estimular a expansão e reestruturação das IES estaduais e municipais cujo ensino seja gratuito, por meio de apoio técnico e financeiro do Governo Federal.

E ainda, mediante termo de adesão ao programa de reestruturação, na forma de regulamento, que considere a sua contribuição para a ampliação de vagas, a capacidade fiscal e as necessidades dos sistemas de ensino dos entes mantenedores na oferta e qualidade da educação básica; ampliar, no



âmbito do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior – FIES e do Programa Universidade para Todos – PROUNI os benefícios destinados à concessão de financiamento a estudantes regularmente matriculados em cursos superiores presenciais ou a distância, com avaliação positiva, de acordo com regulamentação própria, nos processos conduzidos pelo Ministério da Educação; fortalecer as redes físicas de laboratórios multifuncionais das IES e ICTs nas áreas estratégicas definidas pela política e estratégias nacionais de ciência, tecnologia e inovação.

Retrospecto socioeconômico brasileiro das duas últimas décadas

Observa-se pelas análises dos dados do Banco Mundial (2014) que o Brasil, no período de 2004 a 2012, teve taxas de crescimento do PIB sempre positivas (com exceção de 2009) e maior do que a média mundial e da América Latina. O PIB per capita também registrou taxas positivas e melhores do que a latino-americana e a mundial. Também tivemos uma redução da população que vive abaixo da linha de pobreza entre os anos de 2005 (30,8%) a 2012 (15,9%). Em relação ao desemprego³ observamos um aumento do mesmo entre os anos de 1994 (6%) a 1999 (9,6%), porém obtivemos melhoras desses percentuais no período de 2004 (8,9%) a 2012 (6,9%). Utilizando a mesma fonte de dados, com relação a desigualdade, observamos que o índice GINI sofreu uma alteração positiva, de 58,9 em 2003 para 54,7 em 2009, embora que, como alerta Contreras (1999), o coeficiente GINI é muito sensível a mudanças nos extratos médios da população, não capturando adequadamente os segmentos mais ricos e mais pobres, logo, fazendo-se necessário analisar a diferença do ingresso entre os estratos.

Mesmo com os avanços, observamos que, de acordo com os dados de 2004 a 2009 - ainda que a participação dos segmentos mais baixos da população tenham todos aumentado, e os primeiros e segundos 20% mais ricos tenham diminuído, e mesmo que o aumento proporcional tenha sido maior

³ “Unemployment refers to the share of the labor force that is without work but available for and seeking employment” (BANCO MUNDIAL, 2014)



nos extratos mais baixos - o aumento real foi mais significativo nos extratos médios, chegando a ser três vezes maior entre o terceiro segmento dos 20% mais ricos e os 20% mais pobres. Pelos dados de 2009, os 20% mais ricos da população brasileira ganham, em média, 20,2 vezes mais que os 20% mais pobres e os 10% mais ricos tem renda de 53,6 vezes maior que os 10% mais pobres. (BANCO MUNDIAL, 2014).

Expansão do ensino superior e a mobilidade social

Analisando dados do Banco Mundial (2014), observamos que a taxa de matrícula no Ensino Superior aumentou de 23,4% em 2004 para 30,1% em 2011, ao mesmo tempo que o número de desempregados total diminuiu de 8,9% para 6,7% no mesmo período. O que chama a atenção são os dados referentes ao aumento de desempregados com nível terciário de educação. Em 2004 eram apenas 3% do total de desempregados, representando um valor bruto de aproximadamente 246 mil brasileiros. Crescendo gradativamente, ano por ano, tanto em valor bruto como proporcional, chegamos a taxa de 12% em 2012, representando cerca de 830 mil pessoas, mais do que triplicando o número real e quadruplicando a taxa entre os desempregados.

A análise desse fenômeno torna necessária a relação entre o contexto, feita anteriormente, e a análise do global, pois, como alerta Morin (2000, p.37), o todo (global)

têm qualidades ou propriedades que não são encontradas nas partes, se estas estiverem isoladas umas das outras, e certas qualidades ou propriedades das partes podem ser inibidas pelas restrições provenientes do todo.

O global está caracterizado em uma época em que, como lembra Santos (2011) e Harvey (2012), há uma integração econômica supranacional, uma desterritorialização do Estado nacional, marcada pelo predomínio da lógica financeira. Esta lógica tem, em nível internacional, aumentado cada vez mais a concentração de renda nas últimas décadas (GIDDENS, 2000; BAUMAN, 2011; SANTOS, 2011; HARVEY, 2012).



Para Canário (2005), este é um momento em que as relações de trabalho são enfraquecidas para os assalariados em função da internacionalização do capital, ao mesmo tempo que a “especialização” dos problemas sociais têm sustentado a segregação social e a formação de guetos.

De acordo com Santos (2011) os Estados hegemônicos, sejam através dos mecanismos multilaterais ou por eles mesmos, têm comprimido a autonomia dos Estados periféricos, apesar da capacidade de negociação destes últimos, ou como Giddens (2000) coloca, a globalização exerce pressões laterais econômicas e culturais, dentro e por cima das nações. Dessa forma, “a desigualdade cada vez mais acentuada é o mais grave dos problemas que a comunidade tem de enfrentar” (GIDDENS, 2000, p.26).

Segundo Harvey (2012), a expansão da produção e o crescimento econômico em valores reais constitui-se na essência inerente ao capitalismo, pouco importando as consequências sociais, políticas, geopolíticas ou ecológicas. Nessa perspectiva é inevitável à “saúde” do crescimento do capitalismo que a exploração seja crescente, nesse sentido a Educação, e outros aparelhos de Estado, terão a intenção de disciplinar a força de trabalho (HARVEY, 2012). Para Gamarnikov (2013), a educação é uma das principais vias para sobrevivência econômica no capitalismo.

Dessa forma, a ampliação das vagas no Ensino Superior, bem como nas outras etapas de ensino, tem se mostrado, através destes dados, como aparelho de produção de desigualdades e sustentação da lógica de lucro do sistema capitalista. O efeito conjugado da expansão dos sistemas escolares e das mutações do mundo do trabalho tende a acentuar a discrepância entre o aumento da produção de diplomas pela escola e a rarefação de empregos correspondentes (CANÁRIO, 2005, p. 84).

Como alerta Gamarnikov (2013), a educação não gera oferta de emprego no capitalismo, a oferta é resultado de investimentos capitalistas específicos, e quanto maior o nível de educação as pessoas possuem, menos valor ela passa a ter no mercado. Nesse sentido, a escola passa a viver em “tempos de incertezas”, já que o sistema de produção de empregos e de diplomas escolares têm impossibilitado sua adequação recíproca, desse nidi



tais diplomas vão perdendo valor à medida em que se difundem (CANÁRIO, 2005).

Canário (2005) aponta que essa perda de coerência da escola é, por um lado externa, já que foi historicamente produzida em consonância com o modelo do capitalismo-liberal fundado no Estado-nação que deixou de existir na primeira metade do século XX; por outro lado é interna, pois o funcionamento da escola não é compatível com a diversidade dos públicos que passou a receber, nem com as missões nas quais lhe são atribuídas.

Para Dubet (2008) a mutação central da escola reside na abertura a novos públicos e na manutenção das “igualdades de oportunidades”, aprofundando as desigualdades iniciais dos indivíduos, selecionando-os pelo mérito e excluindo-os pelo insucesso acadêmico. Nesse sentido, os dados alarmantes sobre o aumento dos desempregados com o diploma de graduação podem ser expressão da produção de desigualdades pela escola, uma vez que a desigualdade inicial é grande e impactada pela lógica do funcionamento escolar. Dessa forma “a escola cristaliza as tensões de nossas sociedades e, às vezes, as exacerba” (DEBARBIEUX, *apud* ROCHA, 2010, p.133).

No momento de exclusão dos “piores” a escola passa a exercer o que Canário (2005) chama de “exclusão relativa”, pois ao mesmo tempo em que recebe as pessoas que já estavam segregadas em outras épocas, as exclui de outras formas. Na perspectiva de Oeuvrard (*apud* CARPENTIER, 2010) estes jovens chamados a realizar estudos sobre os quais têm dificuldades se tornam vítimas de uma “eliminação diferenciada” e poderíamos compreender a luz de um efeito mundial, como Giddens (2000, p. 26) explica, no qual “a globalização [...] cria um mundo de vencedores e vencidos, minorias que enriquecem rapidamente e maiorias condenadas a uma vida de miséria e desespero”.

Considerações finais

A escola se mostra caracterizada na fala de Giddens (2000, p.29) como uma instituição “incrustada”, ou seja, se caracteriza como uma entre as “instituições que se tornaram inadequadas para as tarefas que são chamadas a



desempenhar”. Por outro lado, este período de transição de certezas e de crises para um período de crise profunda das naturezas civilizatórias constitui uma época de verdadeiras transições paradigmáticas (HESPANHA, 2012).

Não é possível adivinhar nem prever o futuro da escola, mas é possível problematizá-lo. Ou seja, é desejável agir estrategicamente, no presente, para que o futuro possa ser o resultado de uma escolha e não a consequência de um destino (CANÁRIO, 2005, p.87).

A escola e as políticas educacionais, nesse sentido, devem ser pensadas a partir de um projeto de sociedade com base nos pressupostos que desejamos para o devir coletivo, pois não é possível uma escola com esta perspectiva em um modelo de sociedade promotor da desigualdade, da exploração (CANÁRIO, 2005). Em pouco ou nada acrescentam (ão) as políticas educativas se estas não refletirem as atuais questões que envolvem a escola, as desigualdades sociais dos estudantes que ela recebe e a forma como ela tem sustentado e exacerbado as diferenças.

A educação de um modo geral, e o Ensino Superior, mais precisamente, podem ser pensados, a partir de um modelo de sociedade que não reproduza as desigualdades ao passo em que se amplia. Ou seja, deve buscar democratizar *de facto* o sucesso acadêmico e profissional, uma vez que a igualdade na forma de acesso, permanência e frequência não supera a falta de recursos, oportunidades e habilidades de muitos.

Referências

ALMEIDA, L. *et al.* Democratização do acesso e do sucesso no ensino superior: uma reflexão a partir das realidades de Portugal e do Brasil. **Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, v.17, n.3, nov. 2012.

APPLE, M. W. **Educando à direita**: mercados, padrões, Deus e desigualdade. São Paulo: Cortez, 2003.

BANCO MUNDIAL. **Dados**. Disponível em: <<http://www.worldbank.org/pt/country/brazil>> Acesso em: 06 jun. 2014.



BAUMAN, Z. **Collateral Damage: Social Inequalities in a Global Age**. New Hampshire: Polity Press, 2011.

BLACBURN, S. **Dicionário Oxford de Filosofia**. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

BOBBIO, N. **Dicionário de Política**. Brasília: UNB, 1993.

BOBBIO, N. **O Futuro da Democracia: uma defesa das regras do jogo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

BRASIL. CONAE. **Conferência Nacional de Educação**. Eixo III – documento de referência. Brasília, 2010.

CANÁRIO, R. **O que é a escola? Um “olhar” sociológico**. Porto: Porto, 2005.

CARPENTIER, C. As Políticas Educacionais Face ao Desafio da Igualdade. In: VALLE, I. R. SILVA, V. L. G. DAROS, M. D. **Educação Escolar: Justiça Social**. Florianópolis: NUP, 2010.

CARVALHO, C. H. A. A mercantilização da educação superior brasileira e as estratégias de mercado das instituições lucrativas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 54, p. 761-776. 2013.

CARVALHO, H. A. Uma análise crítica do financiamento do PROUNI: instrumento de estímulo à iniciativa privada e/ou democratização do acesso à educação superior? In: Anped, 11. 2005, Caxambú. **Anais...** Caxambú: Anped, 2005.

COLOM, A. J. **A (des)construção do pensamento pedagógico**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

CONTRERAS, D. Distribución del ingreso em Chile: Nueve hechos y algunos mitos. **Perspectivas**, Chile, v. 2, n. 2, 1999. Disponível em: <<http://www.dii.uchile.cl/~revista/revista/vol2/n2/07.pdf>>. Acesso em: 06 jun. 2013.

DUBET, F. **O que é uma escola justa? A escola das oportunidades**. São Paulo: Cortez, 2008.

ESTADÃO. **Cade fará nova análise da fusão Kroton-Anhanguera**. Disponível em: <<http://economia.estadao.com.br/noticias/neg%C3%B3cios,cade-fara-nova-analise-da-fusao-kroton-anhanguera,167708,0.htm>>. Acesso em: 10 nov. 2013.

GAMARNIKOW, E. Educação, (in)justiça social e direitos humanos: combatendo desigualdades na globalização turbocapitalista. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 52, p. 189-196, 2013.



- GIDDENS, A. **O mundo na era da globalização**. Lisboa: Presença, 2000.
- HABERMAS, J. **On the logic of social sciences**. Cambridge: MIT Press, 1988.
- HABERMAS, J. **Técnica e ciência como metodologia**. Lisboa: 70, 2007.
- HARVEY, D. **Condição Pós-Moderna**. São Paulo: Ed. Loyola, 2012.
- HESPANHA, P. Mal-estar e risco social num mundo globalizado: novos problemas e novos desafios para a teoria social. In: SANTOS, B.S. (Org.). **A Globalização e as Ciências Sociais**. São Paulo: Cortez, 2011.
- ILLICH, I. **Sociedades sem escolas**. Petrópolis: Vozes, 1985.
- ISTOÉ DINHEIRO. **Fusão Kroton e Anhanguera**: Lição de negócios. <http://www.istoedinheiro.com.br/noticias/117790_FUSAO+KROTON+E+ANHANHUANH+LICAO+DE+NEGOCIOS>. Acesso em 10 nov. 2013.
- JAPIASSÚ, H.; MARCONDES, D. **Dicionário Básico de Filosofia**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- MARQUES, L. R. **Sentidos hegemônicos da democracia nas políticas de democratização**: descentralização da educação. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/iberoamericano2012/Trabalhos/LucianaRosaMarques_res_int_GT7.pdf>. Acesso em: 06 jun. 2014.
- MAUES, O. A educação superior no plano nacional de educação, 2011-2020: a proposta do executivo. In: Anped, 11. 2011, Natal, **Anais...** Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2011.
- MORIN, E. **Os setes saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2000.
- MORIN, E. **Para onde vai o mundo?** Petrópolis: Vozes, 2010.
- RISTOFF, D. Perfil socioeconômico do estudante de graduação: uma análise dos dois ciclos completos de ENADE (2004 a 2009). **Cadernos do GEA**, v. 4, Rio de Janeiro, 2013.
- ROCHA, C. M. F. G. Violência: Escolas e Fora delas. In: SARAIVA, K.; SANTOS, I. M. (Orgs.). **Educação Contemporânea & Artes de Governar**. Canoas: ULBRA, 2010.
- SANTOS, B. S. Os processos de Globalização. In: SANTOS, B.S. (Org.). **A Globalização e as Ciências Sociais**. São Paulo: Cortez, 2011.



TELLO, C. El enfoque de la cartografía social para el Análisis de debates sobre políticas educativas. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v.4, n.2, p.159-168, jul./dez. 2009. Disponível em: <<http://www.periodicos.uepg.br>>. Acesso em: 06 jun. 2014.

TELLO, C. Epistemologías de la política educativa y justicia social en América Latina. **Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas**, n. especial, p. 489-500, 2011.