



CENTRO UNIVERSITÁRIO UNIEURO
CURSO DE MESTRADO EM CIÊNCIA POLÍTICA

Lindson Gomes dos Santos

FUNDO DE FINANCIAMENTO ESTUDANTIL ENQUANTO
POLÍTICA PÚBLICA DE INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR

BRASÍLIA/ABRIL/2017

Lindson Gomes dos Santos

**FUNDO DE FINANCIAMENTO ESTUDANTIL ENQUANTO
POLÍTICA PÚBLICA DE INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR**

Dissertação apresentada ao Centro
Universitário Euroamericano-UNIEURO,
como requisito para obtenção do grau de
Mestre na linha de pesquisa: Estado,
Políticas Públicas, Cidadania e Direitos
Humanos.

Orientador: Prof. Dr. Renato Zerbini Ribeiro
Leão

Coorientadora: Prof^ª. Dr^ª. Iolanda Bezerra
dos Santos Brandão

BRASÍLIA/ABRIL/2017

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Beatriz Nascimento CRB1/0648

S237d SANTOS, Lindson Gomes dos
 Fundo de Financiamento Estudantil Enquanto Política Pública de
 Inclusão no Ensino Superior / Lindson Gomes dos Santos – Brasília:
 Centro Universitário Euroamericano - UNIEURO, 2017.
 164 f.:il.

 Dissertação (Mestrado) – Mestrado em Ciência Política.
 Centro Universitário UNIEURO.

 1. Ciência Política 2. Políticas Públicas 3. Ensino Superior 4.
 Políticas Públicas 5. Fundo de Financiamento Estudantil I. LEÃO,
 Renato Zerbini Ribeiro (Orientador) II. BRANDÃO, Iolanda Bezerra
 dos Santos (Orientador) III. XAVIER, Lúdia de Oliveira
 (Coordenadora) III. Título.

CDU 32:376(81)

Lindson Gomes dos Santos

**FUNDO DE FINANCIAMENTO ESTUDANTIL ENQUANTO
POLÍTICA PÚBLICA DE INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR**

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Renato Zerbini Ribeiro Leão
Doutor em Direito Internacional e Relações Internacionais
Universidad Autónoma de Madrid, UAM, Espanha.

Prof^a. Dr^a. Iolanda Bezerra dos Santos Brandão
Doutora em Psicologia Social
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC/SP, Brasil.

Prof. Dr. Aquiles Santos Cerqueira
Doutor em Educação
Universidade de Brasília, UnB, Brasil.

Prof. Dr. Manoel Santana Cardoso
Doutor em Sociologia
Universidade de Brasília, UnB, Brasil.

BRASÍLIA/ABRIL/2017

Dedico esta dissertação, primeiramente, a DEUS, Único e Verdadeiro, à minha esposa Edriane, que me apoiou; aos nossos filhos, Pedro Miguel, João Paulo, Maria Clara e Gabriel Ângelo, nossa alegria; a Dom Alberto Taveira, que me inspirou; e a todos que colaboraram direta e indiretamente.

AGRADECIMENTOS

Esta dissertação é o resultado de uma caminhada acadêmica que começou no Seminário Menor Bom Jesus, continuada no Seminário Maior Nossa Senhora de Fátima, e noutras instituições de ensino superior, dentre elas a UNIEURO, as quais frequentei e conclui cursos de graduação e pós-graduação. Agradeço de antemão a todos que, de alguma forma, passaram pela minha vida e contribuíram para a minha formação intelectual e conclusão desta etapa do curso de mestrado.

Agradeço, particularmente, a algumas pessoas pela contribuição direta na construção deste trabalho:

Aos meus pais, Maria Cristina de Castro Silva & Edson Gomes dos Santos (*in memoriam*).

Ao Professor Dr. Renato Zerbini Ribeiro Leão, que assumiu a orientação desta pesquisa, juntamente com a Professora e Dr^a. Iolanda Bezerra dos Santos Brandão que, desinteressadamente, contribuíram com a discussão teórica e tornaram a elaboração desta dissertação de conclusão de curso de Mestrado em Ciência Política em realidade. Por terem sido amigos e companheiros nos momentos de glória e de dificuldade.

Ao Professor Dr. Aquiles Santos Cerqueira, pela sensibilidade que o diferencia como educador e por sua disposição, pelo carinho, transparência e simpatia, por participar da avaliação deste trabalho, como membro da banca.

Ao Professor Dr. Manoel Santana Cardoso, pelo empenho e competência, pelas discussões teóricas, por sua dedicação e especial atenção nas revisões e sugestões, fatores fundamentais para a conclusão deste trabalho, como membro da banca.

À Professora Dr^a. Lúcia de Oliveira Xavier, pelo estímulo acadêmico e motivação.

Aos(as) amigos(as) de turma, pelo incentivo, força, amizade, carinho que partilhamos durante nosso caminhar.

À minha irmã, Fernanda Leydiane, pelo carinho e força que me dá.

Às pessoas que sobremaneira me auxiliam acadêmica, profissional e afetivamente, meus filhos Pedro Miguel, João Paulo, Maria Clara e Gabriel Ângelo e, minha esposa, Edriane!

É impossível progredir sem mudança, e aqueles que não mudam suas mentes não podem mudar nada.

(George Bernard Shaw)

RESUMO

Esta pesquisa investiga e discute sobre o Fundo de Financiamento Estudantil enquanto Política Pública de Inclusão no Ensino Superior, está inserida nas perspectivas das atuais políticas públicas de afirmação das classes mais desfavorecidas. O Fundo de Financiamento Estudantil – FIES é um Programa do Ministério da Educação destinado a financiar a graduação na educação superior de estudantes matriculados em cursos superiores não gratuitas na forma da Lei 10.260/2001. O financiamento da educação por meio do FIES tem o objetivo de ampliar a inclusão social no ensino superior. A pesquisa visa à análise dos aspectos e elementos que compõem o cenário político da educação superior no Brasil e suas relações na esfera pública, privada e religiosa. A oportunidade de investigar este tema sob as perspectivas de docentes e cientistas políticos nacionais e internacionais; dentre eles, destacam-se os estudiosos Jürgen Habermas, Hannah Arendt, Norberto Bobbio, Fábio Konder Comparato, Dalmo Dallari, Dermeval Saviani e Maria Paula Dallari Bucci, dá a panorâmica teórica que influenciou e fundamentou políticas públicas como o FIES. Estas perspectivas têm pontos convergentes e divergentes; dessa maneira, remete a estudos de distintas correntes ideológicas, identificando linhas de atuação da política educacional nas relações estabelecidas entre Estado, Políticas Públicas e Cidadania no segmento das instituições de ensino superior. Inicialmente, foi dada atenção especial às obras dos integrantes da chamada Escola de Frankfurt, especificamente em suas três fases; eles explicitam o modo como compreendem as ideologias políticas e os novos fundamentos da realidade social no Mundo Pós-Moderno e a influência do Marxismo Cultural nas universidades. Posteriormente, remete aos fundamentos legais das políticas públicas no ensino superior, estatísticas em documentos e sites oficiais do governo, bem como o estabelecimento de uma relação desses documentos com as obras clássicas até as mais recentes dos autores citados e outros, que são pouco reconhecidos, porém de grande importância científica e social. Tudo isso resultou no cruzamento dos dados governamentais com os fundamentos teóricos, procedendo, na análise desse cruzamento com os resultados gerados pelo Fundo de Financiamento Estudantil, como o ingresso no mercado de trabalho, como processo de inclusão das pessoas de baixa renda e a modernização do Brasil, após a formação, em nível de graduação, dos beneficiados.

Palavras-chave: FIES. Política Pública. Ensino Superior. Ideologias. Religiosa.

ABSTRACT

This research investigates and discusses the Student Financing Fund as a Public Policy for Inclusion in Higher Education is inserted in the perspectives of the current public policies of affirmation of the most disadvantaged classes. The FIES Student Fund is a program of the Ministry of Education to finance the graduation in higher education of students enrolled in non-free courses under Law 10.260/2001. The financing of education through the FIES aims to broaden the issue of social inclusion in higher education, the research also aims at analyzing the aspects and elements that make up the political scenario of higher education in Brazil and its relations in the public sphere, Private and religious. The opportunity to investigate this subject from the perspectives of national and international scholars and scientists, among them the following scholars: Jürgen Habermas, Hannah Arendt, Norberto Bobbio, Fábio Konder Comparato, Dalmo Dallari, Dermeval Saviani and Maria Paula Dallari Bucci gives the theoretical panorama that influenced and based public policies like the FIES. This perspective has convergent and divergent points, in this way refers to research different ideological currents, identifying lines of action of educational policy in the relationships established between State, Public Policies and Citizenship in the segment of higher education institutions. Initially special attention was given to the works of the members of the so-called Frankfurt School, specifically in its three phases, which explain how they understand political ideologies and the new foundations of social reality in the Postmodern World, and the influence of Cultural Marxism on Universities. Subsequently, it refers to the legal foundations of public policies in higher education, statistics in official government documents and websites, as well as the establishment of a list of these documents with the classic works to the most recent of the respective authors mentioned, and others that are little recognized, But of great scientific and social importance. All of this will result in a cross-referencing of government data with the theoretical foundations, proceeding in the analysis of this cross-fertilization with the results generated by the Student Financing Fund, such as entry into the labor market, as a process of inclusion of low-income people and the modernization of Brazil, after graduating from the beneficiaries.

Keywords: FIES. Public policy. Higher education. Ideologies. Religious.

ABREVIATURAS

BASIS - Banco de Avaliadores do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
BNDES - Banco Nacional do Desenvolvimento
CA - Centros Acadêmicos
CAE - Conselhos de Alimentação Escolar
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBPE - Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais
CEF - Caixa Econômica Federal
CF - Constituição Federal
CGU - Controladoria Geral da União
CIACs - Centros Integrados de Apoio à Criança
CIEPs - Centros Integrados de Educação Pública
CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONAES - Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior
DUDH - Declaração Universal dos Direitos Humanos
ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio
EUA - Estados Unidos da América
FHC - Fernando Henrique Cardoso
FIES - Fundo de Financiamento Estudantil
FMI - Fundo Monetário Internacional
FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUVEST - Fundação Universitária para o Vestibular
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES - Instituição de Ensino Superior
INDEP - Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação e Pesquisa
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC - Ministério da Educação
ONU - Organização das Nações Unidas
PAS - Programa de avaliação seriada
PCdoB - Partido Comunista do Brasil
PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais
PDDE - Programa Dinheiro Direto na Escola
PDT - Partido Democrático Trabalhista
PFL - Partido da Frente Liberal
PNAE - Programa Nacional de Alimentação Escolar
PPIs - Projetos Políticos Institucionais
PROUNI - Programa Universidade Para Todos
PSB - Partido Socialista Brasileiro
PT - Partido dos Trabalhadores
RAIS - Relação Anual de Informações Sociais

SAEB - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SERASA - Centralização de Serviços dos Bancos (não é uma sigla)
SERPRO - Serviço Federal de Processamento de Dados
SINAES - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SISU - Sistema de Seleção Unificada
SPC - Serviço de Proteção ao Crédito
TCU - Tribunal de Contas da União
UFBA - Universidade Federal da Bahia
UnB - Universidade de Brasília
UNEMAT - Universidade do Estado de Mato Grosso
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
(Sigla a partir das iniciais de *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*.)
UNESP - Universidade Estadual Paulista
UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas
UNICEUB - Centro Universitário de Brasília
USP - Universidade de São Paulo

LISTA DE TABELAS E GRÁFICOS

GRÁFICO 1	50
TABELA 1	51
GRÁFICO 2	99
TABELA 2	114
TABELA 3	116
GRÁFICO 3	128
GRÁFICO 4	129
GRÁFICO 5	131
TABELA 4	132
TABELA 5	134

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
 CAPÍTULO I: A ORIGEM DA EDUCAÇÃO NO BRASIL E O FUNDO DE FINANCIAMENTO ESTUDANTIL – FIES	 17
1.1 O MODELO DE EDUCAÇÃO E O ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO	18
1.2 SINOPSE DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO E DO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO NO SÉCULO XIX	25
1.3 SINOPSE DAS POLÍTICAS PÚBLICAS BRASILEIRAS DE EDUCAÇÃO E DO ENSINO SUPERIOR NO SÉCULO XX	36
1.4 AS POLÍTICAS PÚBLICAS BRASILEIRAS DE ENSINO SUPERIOR NO SÉCULO XXI: O FIES, A AMPLIAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR E A LEI 10.260/2001 E REGULAMENTAÇÕES	44
1.5 O FIES E A LEGISLAÇÃO SOBRE A CORRESPONDÊNCIA DOS PODERES MUNICIPAL, ESTADUAL E FEDERAL	52
 CAPÍTULO II: AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO NO BRASIL E O PROGRAMA SOCIAL: FUNDO DE FINANCIAMENTO ESTUDANTIL - FIES	 62
2.1 AS MODALIDADES DE POLÍTICAS PÚBLICAS NO INGRESSO NAS UNIVERSIDADES: VESTIBULAR, ENEM, SISU, PAS, PROUNI E O FIES	64
2.2 O FIES E OS FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA INCLUSÃO SOCIAL NAS UNIVERSIDADES DE INICIATIVA PRIVADA NO BRASIL	73
2.3 O ESTADO E O REFERENCIAL TEÓRICO DAS LEIS NACIONAIS E INTERNACIONAIS QUE FUNDAMENTAM O FIES COMO PARADIGMA DE POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO SOCIAL NA ÁREA DE	

EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL	79
2.4 A CONSTITUIÇÃO E A LDB COMO PARADIGMA DE POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO SOCIAL E O FIES	82
2.5 INCLUSÃO SOCIAL, EDUCAÇÃO PARA TODOS, FIES PARA TODOS ...	87
CAPÍTULO III: A FORMAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL COMO MEIO DE ASCENSÃO PROFISSIONAL DAS CLASSES EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE SOCIAL, ANÁLISE DO FIES NO PERÍODO DE 2013 A 2015	94
3.1 ANÁLISE DA POLÍTICA PÚBLICA DE INCLUSÃO SOCIAL NA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: FIES NO PERÍODO DE 2013 A 2015	96
3.2 AVALIAÇÃO SOCIAL DO FIES E O ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO ...	111
3.3 REFLEXÕES SOBRE OS FUNDAMENTOS DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS EM PROL DA INCLUSÃO SOCIAL EM NÍVEL SUPERIOR NO BRASIL	118
3.4 AVALIAÇÃO QUANTITATIVA E QUALITATIVA DOS CURSOS SUPERIORES FINANCIADOS PELO FIES	127
3.5 LIMITAÇÕES E POSSIBILIDADES ACERCA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO SOCIAL E DOS NOVOS INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO DO FIES E DAS IES	135
CONCLUSÃO	145
REFERÊNCIAS	150
ANEXO: COMPROMISSO DE AUTENTICIDADE E AUTORIA DE TRABALHOS ACADÊMICOS	164

INTRODUÇÃO

O tema Fundo de Financiamento Estudantil – FIES enquanto política pública de inclusão no ensino superior foi escolhido dada a importância das atuais políticas públicas educacionais de inclusão social no ensino superior. Desenvolveu-se na perspectiva da linha de pesquisa sobre Estado, Políticas Públicas, Cidadania e Direitos Humanos.

O tema é relevante na medida em que é preciso provocar o aperfeiçoamento e ampliação das políticas públicas educacionais, de forma mais eficiente para a inclusão social e acadêmica, ou seja, em vista de uma inclusão mais ampla das classes historicamente não empoderadas no ensino superior brasileiro. Para tanto, observou-se os resultados práticos do FIES no exercício do Governo da Presidente Dilma Rousseff nos anos de 2013 a 2015.

O estudo sobre o Fundo de Financiamento Estudantil – FIES é o resultado de investigações e pesquisas sobre a lei que fundamenta o FIES, bem como de convenções e acordos nacionais, para a ampliação do acesso das pessoas de baixa renda ao ensino superior. O FIES é um Programa para a justiça e inclusão social no Ensino Superior, voltado para promover a igualdade de condições, seja ele analisado de forma isolada ou associado a outros programas de afirmação social.

O tema tem como abordagem teórica os textos de Jürgen Habermas, Hannah Arendt, Norberto Bobbio, Fábio Konder Comparato, Dalmo Dallari, Dermeval Saviani e Maria Paula Dallari Bucci. Esses teóricos deram clareza para a compreensão das relações sociais e de estado, no que diz respeito às políticas públicas, a partir dos conceitos sociais, jurídicos, históricos e filosóficos.

A investigação buscou responder à seguinte indagação: o Programa de Financiamento Estudantil do Governo Federal, FIES, contribui para o processo de inclusão social no ensino superior brasileiro na perspectiva quantitativa e qualitativa? A hipótese abrange diversas variáveis, tais como: as políticas públicas de inclusão social contribuem para uma inclusão mais igualitária no ensino superior, porém ainda não alcançaram os seus objetivos em sua totalidade, sobretudo aqueles próprios das demandas do mercado de trabalho e dos acordos nacionais e internacionais, devido a questões de ordem econômica e administrativa. Como é o caso do Primeiro e

Segundo Decênio de desenvolvimento acadêmico proposto pelo Plano Nacional de Educação – PNE e pelas Metas do Milênio.

Trabalhar-se-á a hipótese a partir dos resultados práticos de dados da Controladoria Geral da União - CGU, exercício 2013 a 2015. Esses respectivos dados são publicados por órgãos como o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq e Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES.

Analisou-se os dados publicados pelos meios oficiais do governo, dos órgãos citados acima, para a produção de estatísticas, gráficos e tabelas com fins a uma melhor compreensão global do FIES, no que diz respeito aos impactos sociais do investimento financeiro.

O objetivo geral é analisar o Fundo de Financiamento Estudantil enquanto política pública de inclusão, das classes em situação de vulnerabilidade social, no ensino superior brasileiro. Os objetivos específicos são: 1º) apresentar uma discussão teórica sobre o Estado ante as atuais políticas públicas de inclusão social na área de educação superior. 2º) analisar as políticas públicas, em prol da inclusão social em nível superior no Brasil. 3º) avaliar o programa FIES, diante do processo de desenvolvimento técnico, tecnológico e científico no contexto da inclusão no ensino superior brasileiro.

A pesquisa tem caráter investigativo, exploratório e descritivo. Essa metodologia científica se fundamenta em dados e fontes primárias. Baseia-se na análise empírica dos dados do Relatório de Auditoria Anual de Contas do CGU, Unidade Auditada: Fundo de Financiamento Estudantil – FIES, triênio de 2013 a 2015.

Analisou-se os desdobramentos do Relatório de Auditoria Anual de Contas do CGU, das estatísticas, tabelas e gráficos, na perspectiva de uma síntese real das políticas públicas em relação ao FIES. Verificou-se, conforme os dados das fontes, a análise dos aspectos positivos e negativos do financiamento, no que diz respeito aos investimentos do governo, sobre a quantidade de matrículas.

Essa metodologia investigativa é do tipo documental com caráter científico. Baseou-se em fontes oficiais do Estado e, somada à pesquisa bibliográfica como referencial teórico redundou em um conjunto de processos. Nesse sentido, identificaram-se fatos de expressão social e econômica, na área de inclusão social

no ensino superior, das classes de baixa renda. Encontraram-se, dessa maneira, respostas para a questão proposta cujos desdobramentos serão relatados ao longo desta dissertação.

Trata-se de um estudo que permitiu uma visão específica sobre o FIES enquanto política de Estado e de Governo, tendo como fio condutor aspectos históricos que vão do século XIX até o séc. XXI, sobre o Ensino Superior no Brasil. Finalmente, analisou-se a inclusão das classes em situação de vulnerabilidade social e a igualdade de condições propostas pelo Programa FIES.

A pesquisa dos dados oficiais relacionou-se às matrículas efetivas nos cursos em relação às demandas do mercado de trabalho e, nas estratégias do governo, focou-se nos investimentos em áreas de maior necessidade técnica. Destacou-se a intenção dos alunos em cursar o nível superior em áreas de menor exigência acadêmica.

Na bibliografia pátria, há livros que tratam sobre as políticas públicas de educação, dentro de uma perspectiva nacional e global, mas nenhum estudo especificamente sobre o FIES. O que se mostrou, inicialmente, numa das dificuldades na produção dessa dissertação. Não havia, até o segundo semestre de 2016, nenhuma obra publicada no mercado editorial especificamente sobre o tema. As reflexões sobre a conservação, manutenção e ampliação desta política pública de inclusão no ensino superior, ou de qualquer outra que seja semelhante, enriquece a temática sobre o Fundo de Financiamento Estudantil.

A elaboração dos capítulos fundamentou-se no referencial teórico, concentrando-se nas obras de Habermas, Arendt, Bobbio, Comparato, Dallari, Saviani e Bucci. Esses autores dão clareza sobre a implantação de políticas públicas educacionais. A política pública de inclusão social, das classes historicamente não empoderadas, em nível do ensino superior constituiu-se em resposta aos aspectos da vida social, dentre eles, a realização pessoal, a projeção e a ascensão no mercado de trabalho.

O primeiro capítulo é uma síntese cronológica do financiamento da educação superior até o FIES. Delimitaram-se os séculos XIX ao XXI, numa síntese dos fatos mais importantes, pois se aprofundar na perspectiva histórica ou ampliar os estudos aos séculos anteriores tiraria do foco da pesquisa. Destacaram-se, dessa maneira, a origem da educação no Brasil e o Fundo de Financiamento Estudantil, este como política pública educacional de inclusão social, em nível superior, das classes em

situação de vulnerabilidade social, das pessoas fragilizadas por questões físicas e sociais.

Estudaram-se, de maneira mais específica, os mandatos do Presidente Fernando Henrique Cardoso - FHC, do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva e da Presidente Dilma Vana Rousseff. Destacou-se, nesse contexto histórico, o fortalecimento das instituições que fundamentam a democracia brasileira, como superação final, pelo menos no presente momento, dos períodos de Estado de Exceção, que aconteceram na América Latina, em especial aqui no Brasil.

No segundo capítulo, postulou-se a fundamentação teórica e destacaram-se Habermas, Arendt, Bobbio, Comparato, Dallari, Saviani e Bucci. Pesquisaram-se os Relatórios da Auditoria de Contas da Controladoria Geral da União – CGU, no que diz respeito ao FIES como fonte primária. Apresentou-se, ainda, no segundo capítulo, o Governo como gestor do Estado, ao oferecer respostas institucionais à medida que a sociedade requer demandas do Governo, quando se trata do desenvolvimento tecnológico, científico e acadêmico.

No capítulo terceiro analisaram-se as fontes primárias dos resultados do Programa de Financiamento Estudantil, tendo como fonte principal o Relatório da Auditoria Anual de Contas da CGU, sobre a Unidade Auditada FIES, exercício 2013 a 2015. Também, analisaram-se os dados do CNPq, do INEP e de instituições privadas.

Dessa maneira, apresentou-se uma visão sobre os impactos sociais da formação dos cursos superiores no Brasil. Especificou-se o FIES como política pública em prol da inclusão das classes historicamente não empoderadas, no meio acadêmico, consequentemente a ascensão profissional.

As considerações finais sintetizaram-se nas premissas de aspectos positivos e negativos do FIES. Abordoaram-se mais objetivamente os impactos sociais e econômicos provocados pelo Fundo de Financiamento Estudantil, formou-se uma visão mais clara dos pontos negativos aos positivos do Programa de Financiamento, sendo eles de ordem política, cultural, acadêmica e profissional.

Várias alterações normativas envolveram a evolução do Programa de Financiamento, no intuito de ampliar o controle dos gastos públicos. Nesse sentido, relacionaram-se os paralelos das diversas reflexões das teorias acadêmicas, políticas, jurídicas e sociais. Esclareceram-se melhor os resultados da investigação científica e pesquisa nos bancos de dados governamentais, consequentemente da

compreensão do problema da crise educacional diante do Programa de Inclusão. Nessa perspectiva, apresentou-se o FIES como contribuição para o processo de políticas afirmativas de inclusão social no ensino superior brasileiro.

CAPÍTULO I

A ORIGEM DA EDUCAÇÃO NO BRASIL E O FUNDO DE FINANCIAMENTO ESTUDANTIL – FIES

A análise das políticas públicas de inclusão social no ensino superior brasileiro, por meio do Fundo de Financiamento Estudantil – FIES, remete à história da educação no Brasil. Olhar para a origem da educação superior no Brasil representa a busca de uma análise científica sólida, para a compreensão da importância dos programas de inclusão social, na perspectiva da igualdade de condições para o ingresso no ensino superior em favor das pessoas fragilizadas por questões sociais, econômicas e físicas.

Segundo Massa-Arzabe (2006, p. 55) a compreensão histórica da educação nos remete ao desenvolvimento da doutrina do serviço público, ou seja, o ensino superior é um serviço público indispensável¹ para a sociedade e deve ser promovido gratuitamente² pelo Estado, por meio do aperfeiçoamento dos moldes atuais.

As pessoas que estão diante de uma situação de vulnerabilidade social, Saviani (2000, p. 87) entende, predominantemente em uma análise emancipatória, que não tiveram oportunidade de estudar em boas escolas para o sucesso no processo seletivo tradicional, das Universidades Federais, chamado de vestibular.

Saviani (2000, p. 88) percebe que o FIES é uma política pública de inclusão e justiça social, como é o caso das cotas para negros e deficientes nas universidades, nesse sentido, o FIES surge como forma de complementar e consolidar a igualdade de condições nos respectivos processos de seleção, uma vez que a oferta de vagas no ensino superior pelo Estado é insuficiente e, ao mesmo tempo, um serviço público indispensável.

O sistema de ensino brasileiro, inclusive o ensino superior, é influenciado pelas grandes tendências da história do pensamento educacional e pedagógico a partir dos grandes pensadores, de modo especial do século XIX. Alguns destes serão abordados ao longo desta dissertação. Sendo assim, será possível

¹ O desenvolvimento da doutrina do serviço público conduziu principalmente à especificação de atividades indispensáveis ao cotidiano da sociedade urbana, como transporte público, energia elétrica, água e gás, podendo ser considerada como integrante, neste ponto, de um conjunto mais amplo, a teoria da política pública (BUCCI et al., 2006, p. 55).

² [...] Universalidade, gratuidade, estatalidade, laicidade e, finalmente, renovação cultural (...). Relendo a discussão da Assembleia Legislativa na França em 1792, sobre os aspectos da instrução: literária, intelectual, física, moral e industrial (MANACORDA, 2010, p. 325).

compreender melhor o desenvolvimento das ideias educacionais no Brasil que impactaram o ensino superior. Na perspectiva de Saviani (2000, p. 89), também a inclusão social no ensino superior, das classes historicamente não empoderadas, que se caracterizam pela fragilidade cultural, física, cognitiva, étnica, de gênero, por *status* sociais e econômicos ao longo da história do modelo de educação no Brasil.

1.1 O MODELO DE EDUCAÇÃO E O ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO

O modelo de educação e o ensino superior brasileiro se dá pela compreensão da história da educação no Brasil, gradualmente o estudo vai assumindo as dimensões política, econômica e social a partir do século XIX. A revolução política, social, industrial e tecnológica estendeu-se até o séc. XXI. Na transição do séc. XIX para o XX, os interesses da revolução burguesa e da revolução do proletariado se cruzaram à medida que se consolidou dois pólos distintos após a Segunda Guerra Mundial, trata-se dos blocos capitalista e socialista, respectivamente.

Esse contexto histórico iniciou-se nos séculos anteriores, tendo-se como cenário o desenvolvimento social, econômico e industrial. Em suas particularidades, os diversos segmentos passaram a necessitar de mão de obra especializada. O principal celeiro que atende a essas demandas são as escolas técnicas e as universidades, que são antecedidas por uma educação básica obrigatória na forma da lei.

A educação para a elite e a educação para os pobres é uma herança oriunda do Período Medieval, essa herança provocou uma crise geral na sociedade brasileira de hoje. Hannah Arendt (2007, p. 3) em seu artigo A Crise na Educação³, trata sobre uma crise geral que se abate sobre o mundo moderno de forma diferente em vários países, verificou-se que no Brasil essa crise se reflete em vários segmentos sociais, dentre eles, o setor da educação.

É preciso entender que essa crise se acentua a partir da Revolução Francesa, segundo Azevedo (1999, p 67), a instituição que administrava os serviços públicos

³ *La Crise de l'éducation: Extrait de La Crise de la culture*. É um livro que trata da Revolução, da crise da cultura e sobre os pensamentos políticos que a tradição e a modernidade exercem. Sobre os conceitos de história, na perspectiva do período antigo e o moderno; de autoridade, questionamento sobre o conceito de liberdade e, finalmente, sobre a crise na educação, vinculada a crise da cultura, bem como, de seu significado social e político. Por último trata sobre a verdade e a política, a conquista do espaço e da dimensão do homem na sociedade, e as vidas políticas (ARENDR, 1972, pp. 1-7).

era a Igreja, em função do Padroado⁴, ou seja, a partir da Revolução Francesa se consolida essa ruptura da união do Estado e da Igreja de forma gradativa. Os manicômios, albergues, Santas Casas de Misericórdia, cemitérios, orfanatos e escolas eram administrados pela Igreja. O Estado passou a assumir esses serviços públicos a partir da Revolução Francesa, conforme apregoado pelos filósofos Iluministas, dentre eles, Montesquieu (1996, p. 75.) que propõe a ruptura, ou seja, a separação do Estado e da Igreja⁵.

Uma das justificativas da necessidade dessa separação do Estado e da Igreja, foi a possibilidade de o desenvolvimento científico progredir de maneira mais rápida para atender às demandas da Revolução Francesa e, conseqüentemente, da Revolução Industrial. Dessa maneira, Manacorda (2010, p. 334) afirma que a separação entre o Estado e a Igreja avançou e continuou com a Revolução Francesa, com foco na estatização do ensino⁶ e no progresso da ciência moderna.

Uma das características da ciência moderna, citada por Libâneo (2008a, p. 59) encontra-se no desenvolvimento do conhecimento acadêmico e científico⁷, é a fundamentação do conhecimento empírico no sentido moderno da palavra, ou seja, a experiência científica desenvolveu-se nas diversas áreas do saber em laboratórios ou pesquisas de campo. Todo esse desenvolvimento científico tem como principais articuladores os centros de pesquisas sediados nas universidades e indústrias. Conforme apreciação crítica de Arendt (2014, pp. 332-5) a Ciência Moderna influenciou⁸ o desenvolvimento acadêmico, científico e tecnológico, passando a ter uma ação concreta na prática social em todos os segmentos da sociedade.

Tanto o bloco capitalista como o bloco socialista, cada um tendo uma visão, pragmática, histórica e crítica dos meios de produção, respectivamente, em uma

⁴ Houve ao longo da história da humanidade vários padroados, inaugurado na era cristã por Constantino e Teodósio I, se perpetuando com o Império Carolíngio, desenvolvendo-se também, em outras fases da história (BURCKHARDT, 2002, p 76).

⁵ Se uma mesma pessoa, uma mesma instituição do Estado exercesse os três poderes: o de fazer as leis, o de ordenar a sua execução e o de julgar os conflitos entre os cidadãos, não existiria liberdade, porque se pode temer que um mesmo monarca ou um mesmo senado crie leis tirânicas para executá-las tiranicamente (MONTESQUIEU, 1996, p. 75).

⁶ Efetivamente, a laicização ("secularização") e a estatização da instrução, iniciada no Setecentos (com todos os precedentes históricos mencionados) e continua com a Revolução Francesa, se completa no Oitocentos e avança, *pari passu*, com a sua universalização (MANACORDA, 2010, p. 334).

⁷ A teoria do conhecimento (que investiga métodos gerais do processo do conhecimento), a psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem (que investiga os processos internos da cognição), os conteúdos e métodos particulares das ciências e artes ensinadas, os conhecimentos específicos que permitem compreender os contextos socioculturais e institucionais da aprendizagem e do ensino (LIBÂNEO, 2008a, p. 59).

⁸ Muitas gerações e bom número de séculos se passaram antes que viesse à luz o verdadeiro significado da revolução do Copérnico e da descoberta do ponto arquimediato [...] Enquanto a nova ciência, a ciência do ponto arquimediato, necessitou de séculos e de gerações para desenvolver suas plenas potencialidades, levando quase 200 anos para começar a mudar o mundo e a estabelecer novas condições para a vida do homem, bastaram apenas algumas décadas, mal uma geração, para que a mente humana chegasse a certas conclusões a partir das descobertas de Galileu e dos métodos e pressupostos mediante os quais elas foram realizadas (ARENDR, 2014, pp. 332-5).

análise ampliativa conforme Manacorda (2010, p. 328), passam a desenvolver e construir os conhecimentos necessários para identificar as diferentes concepções pedagógicas que devem nortear de modo mais produtivo⁹, criativo e científico a educação e a inclusão social.

Essa postura influencia a educação brasileira, Saviani (2000, p. 1) destaca que isso gerou novas modas pedagógicas¹⁰. Essa nova realidade sugere medidas e posturas que são assumidas pelo Estado, pela família e pela sociedade brasileira. Ao longo da história da educação, verificou-se que o legislador elabora as leis para que o estado assuma essa postura de responsabilidade social, de maneira que as políticas públicas educacionais se tornem efetivas, para que haja a inclusão social.

Na prática, isso acontece por força da lei, conforme a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996¹¹, com suas respectivas alterações, de maneira integral ou parcial. Nesse sentido, pontua-se que as propostas educacionais que se concretizaram foram feitas no final do séc. XIX e meados do séc. XX, mais especificamente com o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova em 1932. Tudo isso foi influenciado por pensadores da educação como Comenius, Pestalozzi, Herbart, Froëbel e John Dewey. Dentre os educadores brasileiros destacam-se Anísio Teixeira, Paulo Freire, Darcy Ribeiro, Saviani e Rubem Alves.

Sobre a história pós-moderna, verificou-se que a educação, nos séculos XIX e XX, é uma herança do modelo acadêmico do período moderno no Brasil, que encontra as suas raízes ou influências no período conhecido como Renascimento, também conhecido como século das luzes, por meio dos seus principais pensadores como João Amós Comenius, o mesmo publicou o livro *Didática Magna* e, Jean Jacques Rousseau, que publicou o livro *A Educação com Alegria e Prazer*.

⁹ Por último, devido à crescente intervenção da ciência como força produtiva [...] Acontece, de fato, que o desenvolvimento industrial, tornado possível pela acumulação de grandes capitais graças à exploração dos novos continentes descobertos, e de grandes conhecimentos científicos voltados não somente para o saber, mas também para o fazer... (MANACORDA, 2010, p. 328).

¹⁰ [...] a nível de pensamento de esquerda, o marxismo constitui, sem dúvida, a manifestação mais vigorosa. Nessas circunstâncias, configurou-se uma espécie de “moda marxista” que motivou várias das adesões aos marxismos no campo educacional. Lutando contra essas formas de modismo pedagógico confrontei-me, então, com o modismo marxista que implica em uma adesão acrítica e, por vezes, sectária, a esta corrente de pensamento. Situei-me, pois, explicitamente no terreno do materialismo histórico afirmando-o como base teórica de minha concepção educacional contra as interpretações reducionistas e dogmáticas que a moda estimulava (SAVIANI, 2000, p. 1).

¹¹ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, também chamada de Lei Darcy Ribeiro (BRASIL, 1996, p. 6).

Os respectivos modelos de educação propostos por esses pensadores, e mais recentemente os educadores da Escola Nova¹², conforme propõe Gramsci (1966, p. 102), tentaram superar os desafios da educação, precisa-se de superá-los até os dias atuais. Existe uma dualidade educacional, colaborando com este entendimento, Saviani (2005b, p. 15) trata sobre escola particular e escola pública, o equivalente a educação para a elite e para o pobre, respectivamente.

A educação desde aquela época, avançando para os tempos mais recentes, conforme Saviani (2000, p. 102), tem na prática uma função de preparar os jovens, da elite e os desfavorecidos, para os papéis sociais e para o mercado de trabalho¹³. Então, a escola até o nível superior tem essa função até os dias atuais, considerando é claro, as devidas proporções diante das particularidades de cada região do Brasil, esse é o paradigma predominante da educação para a elite e para o pobre.

Com o advento da Revolução Industrial, desdobrando-se em todas as suas fases, a demanda por mão de obra especializada, técnica, e pessoas com formação acadêmica superior aumenta, conseqüentemente, a necessidade de expansão do ensino em todos os seus níveis, inclusive o ensino superior. Nesse momento, é conveniente mencionar as primeiras políticas de inclusão social, na transição do século XIX para o XX, que, segundo Manacorda (2010, p. 356)¹⁴ têm origem na Inglaterra e na Itália, nesta última, destacou-se a obra salesiana.

O modelo de educação e o ensino superior no Brasil desenvolveu-se por influência da utopia socialista. Segundo Manacorda (2010, p. 329) essa utopia está intimamente ligada a uma inspiração religiosa nos moldes de Saint-Simon, que publica o Novo Cristianismo¹⁵. O fenômeno da ampliação da educação no Brasil e,

¹² O movimento da Escola Nova deixou legados, chegou ao Brasil em 1882 pelas mãos de Rui Barbosa, exerceu grande influência nas mudanças promovidas no ensino no contexto histórico de 1920 e 30. Anísio Teixeira, assim como outros intelectuais brasileiros, sofreram fortes influências do movimento escola novista e, principalmente de John Dewey, importante pensador norte-americano do início do século passado. Nesse contexto histórico, semelhante em relação ao continente europeu, vivíamos a construção de um novo bloco histórico no Brasil, principalmente com o advento da Primeira República, assim como o foi na Europa, na segunda metade do século XIX e início do século XX, com a modificação na estrutura do sistema capitalista (GRAMSCI, 1966, p. 102).

¹³ Pedagogia Histórico-Crítica é o empenho em compreender a questão educacional a partir do desenvolvimento histórico objetivo. Portanto, a concepção pressuposta nesta visão da Pedagogia Histórico-Crítica é o materialismo histórico, ou seja, a compreensão da história a partir do desenvolvimento material, da determinação das condições materiais da existência humana (SAVIANI, 2000, p. 102).

¹⁴ Como um dos muitos testemunhos da perene vitalidade da tradição católica, não podemos deixar de lembrar, nesse período, pelo menos a obra educativa de Dom Bosco, que, iniciada modestamente, impôs, através da congregação salesiana, a presença católica no panorama educativo do mundo moderno. Sua obra destaca-se tanto pela reflexão pedagógica, como pela iniciativa da educação popular profissional (MANACORDA, 2010, p. 356).

¹⁵ A essas utopias é frequentemente intrínseca uma forte inspiração religiosa (Saint-Simon falava de um “novo cristianismo”, que é o título do seu livro principal, de 1825, o ano da sua morte: e a sua escola se constituiu como uma igreja); só que em nossa época são caracterizadas como utopias socialistas (MANACORDA, 2010, p. 329).

consequentemente, do ensino superior, começa de forma mais intensa a partir dos anos 1920 e 1930.

Corroborando com essa perspectiva da história acadêmica, Darcy Ribeiro (1995, p. 157) destaca sobre a herança do ensino superior no Brasil, oriunda de uma classe dirigente competentíssima que, naturalmente, se faz pagar. Apropriando-se do melhor que havia nas terras brasileiras. Destaca também que os portugueses nos ensinaram a governar, o que mais tarde é desvirtuado pela corrupção e ganância (RIBEIRO, 1995, pp. 157-8).

A influência de uma educação tradicional era vigente, a exemplo de diversos autores como, por exemplo, Comenius. Rousseau e os filósofos enciclopedistas, a partir do séc. XVII, quebram esse tradicionalismo de um rigor metodológico¹⁶ conforme propunha Comenius (2002, p. 212), nesse sentido, Rousseau é um dos principais pensadores que faz um contraponto, enquanto que Comenius é voltado para o pensamento eclesial (ROUSSEAU, 1995, pp. 179-80).

Rousseau (1995, p. 6) propõe um pensamento liberal para a educação, porém, ele e Comenius têm em comum o racionalismo que também influencia a educação brasileira no primeiro quinto do séc. XX. Desenvolveram a ideia que o homem é um ser pensante e racional, mas para explorar isso, é necessário conhecer o estudante¹⁷, isso vai influenciar correntes pedagógicas que propõem um pensamento emancipatório, como é o caso de educadores como Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro, Paulo Freire, Saviani e Rubem Alves.

Voltando para o século XIX, sobre as políticas públicas de ensino superior no Brasil, têm-se paralelamente vários cenários que irão se desdobrar para dar condições ao nascimento de uma nova educação. Pode parecer uma contradição, posto que, se formam nesse período influências que vão nortear as políticas públicas de educação na perspectiva religiosa e laica.

Enquanto que no século anterior a nova classe de comerciantes chamada de burguesia pedia um sistema de ensino para os seus filhos, em meados do século XX, a classe popular clama por um ensino que seja, como é verbalizado nos dias de hoje, um sistema de educação acessível, ou mais modernamente, inclusivo.

¹⁶ Se ficar claro que alguém estava distraído, deverá ser repreendido e punido imediatamente, para que todos se esforcem em prestar mais atenção (COMENIUS, 2002, p. 212).

¹⁷ Não se conhece a infância; no caminho das falsas ideias que se têm, quanto mais se anda, mais se fica perdido. Os mais sábios prendem-se ao que aos homens importa saber, sem considerar o que as crianças estão em condições de aprender. Procuram sempre o homem na criança, sem pensar no que ela é antes de ser homem. (...). Começai, pois, por melhor estudar vossos alunos, pois com toda certeza não os conheceis (...) (ROUSSEAU, 2004, p. 6).

Nesse sentido histórico-crítico, Saviani (2000, p.13) destaca antecedentes¹⁸, aqui citados sem maiores aprofundamentos, que vão resultar no desenvolvimento da educação no Brasil, inclusive das políticas públicas de ensino superior. São as três fases do período educacional até o séc. XVIII: a fase Colonial Jesuítica, a partir de 1549 até 1759, cuja preocupação principal era a de catequisar e frear a Reforma Protestante; a Pombalina, de 1759 a 1808, quando o Marques de Pombal expulsa os Jesuítas e reforma diversas instituições, inclusive a educacional; e a Joanina, de 1808 a 1821, marcada pela vinda da Família Real para o Brasil.

Para superar essas três fases da evolução da educação brasileira, verificou-se que, na década de 1870, o Educador Leôncio de Carvalho, realizou uma reforma do sistema educacional. Leôncio de Carvalho tem ideias sob o ponto de vista do desenvolvimento educacional, propõe um ensino primário e secundário livre no município da corte, e o ensino superior em todo território do Império, desde que se cumprisse dois aspectos fundamentais: o da moralidade e da higienização.

A estrutura e o âmbito de ensino deveriam cumprir com a moralidade e a higienização, essa última era uma tendência de higienização social oriunda do final do séc. XIX. No final do séc. XIX se tem essa visão de higienização por uma questão de ponto de vista discriminatório, pessoas portadoras de doença não poderiam frequentar a vida acadêmica.

Os negros não podiam frequentar as instituições de ensino, e ainda havia a questão do estudo elitista, herança da corte real e da burguesia em ascensão. O pároco participava do processo educativo, ensinando as pessoas que não tinham condições de pagar pelo estudo, o padre ensinava o necessário para o cidadão se inserir no mercado de trabalho, enquanto que os filhos das pessoas de boas condições financeiras iam para a escola particular. Eram as chamadas escolas das primeiras letras, dividida em meninos e meninas.

Muitos autores na área de história da educação, dentre eles Saviani (2005, p. 12), dividem a história da educação no Brasil de outra forma, isto é, em seis períodos. Primeiro período de 1549 a 1759, com grande apoio da monarquia aos Franciscanos, Beneditinos e especialmente aos Jesuítas. Segundo período, de 1759 a 1827, está representado pela reforma pombalina, como uma primeira tentativa de

¹⁸ [...] o saber que diretamente interessa à educação é aquele que emerge como resultado do processo de aprendizagem, como resultado do trabalho educativo. Entretanto, para chegar a esse resultado a educação tem que partir tem que tomar como referência, como matéria-prima de sua atividade, o saber objetivo produzido historicamente (SAVIANI, 2000, p.13).

se instaurar uma escola pública estatal inspirada nas ideias iluministas segundo a estratégia do despotismo esclarecido.

Terceiro período, de 1827 a 1890, consiste nas primeiras tentativas, descontínuas e intermitentes, de se organizar a educação como responsabilidade do poder público representado pelo governo imperial e pelos governos das províncias. Quarto período de 1890 a 1931, é marcado pela criação das escolas primárias nos estados na forma de grupos escolares, impulsionada pelo ideário do iluminismo republicano. O quinto período, 1931 a 1961, se define pela regulamentação, em âmbito nacional, das escolas superiores, secundárias e primárias, incorporando crescentemente o ideário pedagógico renovador; finalmente, no sexto período, que se estende de 1961 aos dias atuais, dá-se a unificação da regulamentação da educação nacional abrangendo a rede pública - municipal, estadual e federal - e a rede privada as quais, direta ou indiretamente, foram sendo moldadas segundo uma concepção produtivista de escola (SAVIANI, 2005, p. 12).

Para Manacorda (2010, p. 237) e Saviani (2005, p. 12), as reformas após 1961¹⁹, são reformas que tiveram em comum, considerado os respectivos cenários históricos e, conseqüentemente, considerada as devidas proporções em relação a sucessão dos governos, a preocupação com a expansão da educação voltada para o trabalho e para a inclusão social no ensino básico e superior.

Enquanto que Manacorda (2010, pp. 15; 374) tem uma visão histórica dos fatos que concretizam o modelo de educação brasileiro²⁰, Saviani (2000, p. 89; 2005, p. 1) entende que a educação é um conjunto de ideias que abrangem aspectos na área das tendências pedagógicas, políticas públicas de educação, visões e sistematização da educação²¹, levando-se em consideração vários momentos históricos na área de política, fatores econômicos e sociais. O que interessa muito para explicar sobre o Brasil e as políticas públicas de ensino superior no século XIX

¹⁹ Acerca das reformas: Os princípios que a orientaram, voltados em larga medida para as instituições universitárias – consideradas pelo GT da Reforma como “o tipo natural de estrutura para o ensino superior” –, foram a expansão com contenção de despesas das universidades públicas, a eficiência operacional e a racionalização das atividades acadêmicas (unificação dos vestibulares, criação dos departamentos, sistema de créditos etc.). Apesar do seu viés autoritário, algumas de suas medidas, como implantação da carreira docente e da pós-graduação, modernizaram uma parte significativa do sistema de ensino superior, de modo destacado em determinadas universidades públicas, onde se tendeu a concentrar o essencial da atividade de pesquisa realizada no país. Houve um sensível avanço na profissionalização da carreira acadêmica e na institucionalização da pós-graduação nacional, que atualmente é considerada pelos especialistas como a melhor da América Latina. Ao mesmo tempo, na medida em que não conseguiu expandir a oferta do ensino público, a reforma abriu espaço para a expansão do setor privado laico, que teve uma acolhida bastante favorável pelo antigo Conselho Federal de Educação (CFE). (MARTINS, 2006, p.6).

²⁰ Note-se, porém, que, junto ao desenvolvimento da instrução técnico-científica que é paralelo ao progresso da revolução industrial, nos primeiros decênios do século teve lugar a grande estação da educação nova ou “escola ativa”, que vimos nascer como um grande e generalizado movimento de democratização da educação (MANACORDA, 2010, p.374).

²¹ A escola tem o papel de possibilitar o acesso das novas gerações ao mundo do saber sistematizado, do saber metódico, científico. Ela necessita organizar processos, descobrir formas adequadas a essa finalidade (SAVIANI, 2000, p.89).

a partir de fatos e, em alguns momentos, um pouco de um olhar de criticidade sobre a inclusão social.

1.2 SINOPSE DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO E DO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO NO SÉCULO XIX

As políticas públicas brasileiras que tratam sobre o ensino superior no século XIX, constituem-se a partir da elaboração de políticas educacionais que, por sua vez, se fundamentam em editais, resoluções, portarias, normas, decretos e leis, porém, segundo Saviani (2003, pp. 132-3) redundam em pouca ação. Verificou-se a sinopse de alguns aspectos históricos de destaque para compreender bem isso, para interpretar de maneira contextualizada essas políticas públicas e, conseqüentemente, os termos educacionais em relação à inclusão no ensino superior.

Os termos “intenção e ação” presentes nas entrelinhas da doutrina jurídica da Constituição Federal na parte de educação e direitos sociais, presentes também na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, denotam que, na prática, o que mais vale na política educacional de hoje é a intenção em detrimento da ação (SAVIANI, 2005, p. 13).

Para Habermas (1997a, p.193) a intenção deve estar associada à ação prática, dessa maneira, conforme é postulado, conseqüentemente gerando resultados práticos a partir da legalidade jurídica²² e da democracia das políticas públicas. Para tanto, não basta simplesmente editar leis e normas que às vezes não são nem compreendidas pela população e não são efetivadas. Dessa maneira, verificou-se a crítica das políticas públicas educacionais e da história das ideias pedagógicas que, no século XIX, disseminou-se pelo meio universitário e legislativo.

Ainda sobre o modelo de ensino no séc. XIX, pesquisou-se a origem da herança das políticas públicas educacionais. Segundo Manacorda (2010, pp. 302-3), no período anterior ao séc. XIX, a determinação sobre currículo e conteúdos na educação da colônia, até então, era determinada pelos Jesuítas, após esse período,

²² Isso significa que o direito moderno tem que legitimar o poder exercido conforme o direito, apoiando-se exclusivamente em qualidades formais próprias (HABERMAS, 1997a, p.193).

a herança educacional no séc. XIX, sobre as políticas públicas educacionais, eram predominantemente inspiradas nos mandos e desmandos do Marquês de Pombal²³.

O Marquês de Pombal outorgou um decreto que, entre outras coisas, destacava duas prerrogativas essenciais para o desenvolvimento da educação. Essas duas prerrogativas das reformas pombalinas voltadas para as políticas públicas educacionais, destacam-se pela sua importância, são as seguintes: a estatização do ensino público e a secularização do ensino, tais medidas influenciaram no desenvolvimento educacional nos séculos posteriores.

A estatização da educação significou que o planejamento de ensino, conteúdos, regras, ordens, estrutura e organização eram determinados pelo Estado. Para Habermas (2007, pp. 25-6) a secularização²⁴ tem aqui o sentido de distanciamento do sagrado, do Divino, da religião. Dessa maneira, o Estado passa a valorizar as bases racionais, científicas e o ensino regido por professores e não por religiosos, distanciando-se dos valores espirituais e transitando para uma educação laica.

Nesse período, final do séc. XIX, segundo Saviani (2003, p. 6) não houve uma consolidação profunda do sistema de ensino em todos os seus níveis, inclusive em nível superior, pois faltavam professores com a diminuição da participação dos clérigos.

Nesse contexto, ainda em Saviani (2003, p. 7), verificou-se que as reformas não surtiram muitos efeitos positivos, principalmente em prol do ensino superior. Os padres eram requisitados a participarem do modelo educacional, não em oposição ao novo modelo, mas para suprirem as lacunas, ou seja, as carências de professores, pela falta de um sistema adequado de magistério.

A Família Real chega ao Brasil em 1808, acompanhando esta percepção, Carvalho (2008, p. 13) esclarece que Dom João VI e a Família Real, dentre outras coisas, vão modernizar o Município da Corte, que é o Rio de Janeiro. Eles

²³ Dom José I, rei de Portugal (1750-1777), nomeou como primeiro-ministro Sebastião de Carvalho e Melo, o Marquês de Pombal, que durante 27 anos comandou a política e a economia portuguesa. Ele reorganizou o Estado, protegeu os grandes empresários, criando as companhias monopolistas de comércio. Combateu tanto os nobres quanto o clero e reprimiu igualmente as manifestações populares em função da defesa do estado absolutista português. Durante esse período, o Rei concedeu-lhe os títulos de Conde de Oeiras (1759) e de Marques de Pombal (1769). No governo seguinte, de D. Maria I, surgiu o movimento "Viradeira", que combatia toda doutrina do pombalismo, encerrando-se esta importante fase pedagógica de nossa história colonial. D. Maria I, filha de Dom José, anistiu todos os presos políticos que Pombal havia encarcerado durante seu governo. Pombal se viu forçado a afastar-se. Seus inimigos, agora no poder, moveram-lhe um processo. Nada foi comprovado contra ele, mas em 1781 foi confinado em sua quinta de Pombal, onde morreu no ano seguinte (MANACORDA, 2010, pp. 302-3).

²⁴ Em vez disso, pretendo propor que a secularização cultural e social seja entendida como um processo de aprendizagem dupla que obriga tanto as tradições do Iluminismo quanto as doutrinas religiosas a refletirem sobre seus respectivos limites (HABERMAS, 2007, pp. 25-6).

constroem um padrão educacional, inclusive em nível superior, adequado para o sistema de ensino no Brasil. Durante esse período há um embate das ideias de educação laica, desvinculada de religião, versus educação religiosa, doutrinária; esse embate vai durar até a década de 1940.

Esse sistema educacional laico, conforme as reflexões de Habermas (2007, p. 27), desvinculada da religião na forma da lei²⁵, é influenciado pelas ideias liberais e positivistas, consolidando-se no séc. XX, por meio de um pensamento que transita entre reflexões que partem de ideias social democrata para o pólos capitalista e, predominantemente, socialista.

Com relação às ideias positivistas elas vão influenciar mais no Período da República, a partir de 1889. Em relação às ideias liberais, na percepção de Saviani (2003, p. 15), podemos destacar nesse período duas tendências pedagógicas, as liberais e as progressistas. As tendências liberais são aquelas que se referem aos ideais da burguesia, se estabelece como uma tendência tradicional, a educação do Império é fortemente influenciada por ideais burgueses.

Como menciona Saviani (2003, p. 7), por volta de 1823, dando norte a esses ideais burgueses, vai se inaugurar no Brasil uma comissão chamada de Comissão para Instrução Pública, com fins de desenvolver um projeto educacional, para promover a educação em prol do desenvolvimento industrial, a fim de levar mais pessoas aos níveis acadêmicos de técnico e ensino superior.

Ainda em Saviani (2003, p. 7), essa Comissão para Instrução Pública era formada por políticos, advogados, médicos, professores, dentre outros segmentos, vão discutir sobre a modernização do Brasil e sobre a instalação do Império, sobre uma nova estrutura, uma nova sociedade, tudo isso demandava uma nova educação²⁶, um novo sistema educacional no Brasil. Então esse novo sistema educacional passa a ser pensado, uma educação pública, uma educação que realmente eliminasse a alfabetização e elevasse o grau de acesso ao conhecimento até o nível superior.

Dentre as ideias levantadas por essa Comissão de Instrução Pública, voltadas para as novas políticas públicas de educação, é a ampliação da educação pública

²⁵Essa teoria enquadra-se na tradição de um direito racional que dispensa as fortes presunções de ordem cosmológica ou de história da salvação em que se baseiam as doutrinas clássicas e religiosas do direito natural (HABERMAS, 2007, p. 27).

²⁶A educação tem como objeto a identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos, além da descoberta das formas mais adequadas para atingir o objetivo (SAVIANI, 2003, p. 7).

em todos os níveis, principalmente no âmbito técnico e superior, entretanto, essa ideia não surtiu efeitos imediatos (SAVIANI, 2005, p. 23).

Nesse sentido, verificou-se que em 1824 foi outorgada no Brasil uma Constituição Federal, sendo outorgada, não houve a participação de uma Assembleia Legislativa. Uma dessas regras da Constituição traziam dispositivos que precisariam de ser regulamentadas posteriormente, é o artigo que dizia o seguinte: “a instrução primária é gratuita para todos os cidadãos” (SAVIANI, 2005, p. 24).

Conforme assinala Saviani (2003, p. 7), não é usada a expressão obrigatória, apenas a expressão gratuita, isso significa que a Constituição da época trouxe um dispositivo, mas esse dispositivo tem de ser regulamentado por uma nova lei, então nasce no Brasil a necessidade de implantar um novo sistema educacional²⁷, que precisava de uma estrutura educacional, isso significa o caminho que o aluno deve seguir para ter condições de galgar até os mais altos níveis de educação superior.

Saviani (2005, p. 204) destaca que em 1826 surge uma ideia para a educação no Brasil que não chega a ser perfeitamente aplicada. A primeira estrutura de educação no Brasil pensava em dividir os níveis educacionais em quatro estágios: 1º as Pedagogias, 2º os Liceus, 3º os Ginásios e 4º as Academias, essa foi a primeira estrutura de educação no Brasil.

Hoje a estrutura de ensino é composta pela Educação Básica e a Educação Superior, conforme formulado pela equipe composta por Saviani, sendo a Educação Básica dividida em Educação Infantil, Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II e o Ensino Médio. A Educação Superior dividida em Graduação e Pós-Graduação, sendo que a Graduação subdividida em cursos de Tecnólogo, Bacharelado e Licenciatura. A Pós-Graduação em *Lato Sensu*, cursos de Especialização e *Stricto Sensu*, cursos de Mestrado e Doutorado. E a Livre Docência, que são os Pós-Doutorados.

Na primeira estrutura de educação no Brasil, o primeiro estágio consistia nos cursos de Pedagogias que, conforme Saviani (2003, p. 12), tinham como finalidade a alfabetização, o ensino da leitura, da escrita, da moral e da religião. Os Liceus tinham o perfil do ensino para os burgueses, ou seja, com ideais liberais para a preparação dos alunos para o mercado de trabalho²⁸. Os Ginásios eram o

²⁷Trabalho educativo compreendido como o ato de produzir direta e intencionalmente, em cada indivíduo a humanidade produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens (SAVIANI, 2003, p. 7).

²⁸A educação constitui um fenômeno próprio do ser humano, implica reconhecer que a educação é ao mesmo tempo, uma exigência do e para o processo de trabalho, bem como é um processo de trabalho (SAVIANI, 2003, p. 12).

aprofundamento da educação dos primeiros anos e as Academias, que tinham o foco no progresso científico e nos conteúdos abstratos, tinham por objetivo a preparação dos alunos para o ensino superior.

Nesse contexto, em 1827 surgiram as Escolas de Primeiras Letras; a ideia era alfabetizar a população, para tanto, houve a necessidade de criar as escolas em cidades e vilas. Foi criado o Sistema de Ensino Mútuo, o qual compreendia o Método Lancaster, que veio da Inglaterra. Aí já se manifesta um problema crônico do Brasil, na ótica de Saviani (2002, p. 16), ou seja, a falta de professores. Nesse método o professor escolhe o melhor aluno da sala para ser monitor, cuja função era tirar dúvidas dos alunos, mas na versão brasileira, esse aluno substitui o professor em vez de auxiliá-lo. Esse método se fez presente em muitas dessas escolas que foram fundadas, ramificando-se até as universidades, de modo que o universitário passa a ser estagiário ou assistente.

Como assinala Saviani (2002, p. 17), com o desenvolvimento educacional no séc. XIX, o Brasil passa a ter a necessidade de novas reformas na educação. A primeira reforma é a de 1850, que é a reforma de Couto Ferraz. Nessa reforma, o Ministro determina a criação de um sistema de ensino único para o município da corte, no Rio de Janeiro.

Corroborando com esse entendimento, Saviani (2005, p. 205) destaca que Couto Ferraz cria um corpo de professores e diretores, a fim de monitorar o ensino básico e superior, além de prever inspeções e a elaboração de currículos. Os professores passam a ser extremamente cobrados pela eficiência e qualidade do processo educacional, inclusive são marcadas reuniões, conferências e congressos entre professores para se discutir métodos didáticos e pedagógicos. Efetivamente, isso não deu certo, por falta de estrutura física e profissionais habilitados, somente mais tarde é que se tornaram mais efetivas, por volta da década de 1860.

Os diretores das esferas de ensino primário, secundário e universitário, precisavam de apresentar relatórios, sobre os trabalhos executados, acerca de aspectos de logística e de desempenho acadêmico. A inspeção era rigorosa, um processo fiscalizatório e, com relação ao currículo, estudavam-se em todos os níveis disciplinas comuns, tais como: moral e ética, ensino religioso, leitura, escrita, gramática e aritmética. Secularizando, no sentido pejorativo da palavra, os estudos

de caráter históricos²⁹, isso nos ensinos primários e secundários (SAVIANI, 2002, pp. 20-21).

O que é interessante de se assinalar, é que a Reforma de Couto Ferraz traz uma necessidade um pouco maior, ou seja, vai além da gratuidade, passa a ser de oferta obrigatória. Os pais passam a ter a obrigação de garantir o estudo dos filhos, dos 7 aos 14 anos, a intenção da Reforma era garantir a expansão do ensino básico e um acesso mais amplo ao ensino superior. Hoje isso também é previsto na Constituição Federal³⁰ e no Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, com pena dos pais perderem a guarda dos filhos³¹ se isso não for cumprido (BRASIL, 1988, p. 125; BRASIL, 1990, p. 04).

A Reforma de Leôncio de Carvalho de 1870 também é importante. O Ministro determina que o ensino primário e secundário é livre no município da corte, as escolas de ensino primário e secundário poderiam ser criadas no município da corte e, no caso dos cursos de graduação, foi autorizada a livre criação das instituições de ensino superior em todo o território do Império. Contudo, há um detalhe que precisa ser destacado, dois aspectos deveriam ser cumpridos para tudo isso, os critérios da moralidade e da higienização, a estrutura e o âmbito de ensino deveriam ter condições morais e higienização como já foi dito anteriormente (SAVIANI, 2005, p. 202).

Leôncio de Carvalho avança com suas reformas com inovações: a primeira inovação é a criação dos jardins de infância, para crianças de 3 a 7 anos; a segunda inovação é a criação de bibliotecas e museus escolares; a terceira é a expansão das escolas nas províncias e, por fim, a regulamentação dos cursos superiores (SAVIANI, 2005, p. 203).

Também criou uma medida contraditória, o indivíduo não tinha a obrigação de ir para as academias, não precisava ter frequência, se ele faltasse a todas as aulas e passasse, receberia o diploma. Nesse caso, as escolas e as faculdades começaram

²⁹ No entanto, como assinala em outro trabalho, a política educacional que se busca implementar em nosso país tende a secundarizar a importância dos estudos de caráter histórico (SAVIANI, 2002, p. 17).

³⁰ Tema presente no capítulo VII, Da Família, da Criança, do Adolescente, do Jovem e do Idoso, no Artigo número 227 (BRASIL, 1988, p. 125).

³¹ O Cap. III da Lei nº 8.069, Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, de 13 de julho de 1990, e legislação correlata, trata sobre Do Direito à Convivência Familiar e Comunitária. Em seu Art. 22. A falta ou a carência de recursos materiais não constitui motivo suficiente para a perda ou a suspensão do poder familiar¹⁰. Parágrafo único. Não existindo outro motivo que por si só autorize a decretação da medida, a criança ou o adolescente será mantido em sua família de origem, a qual deverá obrigatoriamente ser incluída em programas oficiais de auxílio. Art. 24. A perda e a suspensão do poder familiar¹¹ serão decretadas judicialmente, em procedimento contraditório, nos casos previstos na legislação civil, bem como na hipótese de descumprimento injustificado dos deveres e obrigações a que alude o Art. 22 (BRASIL, 1990, p. 4).

a ficar cada vez mais vazias, por isso que, a respeito das frequências, a reforma de Leôncio de Carvalho não teve um resultado muito favorável (SAVIANI, 2005, p. 204).

Depois surgiram no sistema didático-pedagógico, os Métodos Intuitivos, também chamados de Lições das Coisas, o que Saviani (2008, p. 150) vê com otimismo³². Foram métodos que passaram a oferecer para os alunos maior qualidade no processo ensino-aprendizagem, recursos como livros didáticos, a utilização de quadros negros, objetos de madeira e material lúdico. O objetivo era estimular a percepção sensível do aluno.

Em uma análise ampliativa, Saviani (2008, p. 153) assegura que atualmente as instituições públicas e privadas utilizam de métodos intuitivos, em todos os níveis de ensino, de modo especial no ensino superior, como é o caso do uso de computadores, *tablets*, *ipads*, programas como o *moodle* e outras tecnologias em sala de aula e a distância.

Segundo Saviani (2005, pp. 209-10) o Império não conseguiu estruturar e implantar plenamente o Sistema Nacional de Educação, não teve a competência de implementar essas políticas públicas na integralidade, pelos mesmos motivos que atrapalham o progresso da educação básica e superior na atualidade, dentre eles, a má administração governamental, o desvio de verbas para outros setores públicos e a corrupção.

Como retrata Saviani (2005, pp. 210-1), nessa perspectiva, o Império promoveu várias tentativas de tornar efetivo o Sistema Nacional de Educação, não houve uma eficiência, visto que se tenha investido, em média por ano, apenas um montante de 1,8% de tudo que o Império arrecadava; e esse baixo investimento em educação, essa desvalorização do processo ensino-aprendizagem é que promoveu um atraso no Sistema Educacional Brasileiro, principalmente nesse momento histórico do Império. Nesse sentido, é seguro afirmar que o Império não deixou um bom legado em políticas públicas de educação.

Os baixos investimentos e a má administração dos recursos públicos, contrariando³³ o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova (1984, p. 407), em meados do séc. XX, são problemas que ainda hoje persistem no sistema educacional

³² Em lugar de alimentarmos a polêmica entre as correntes pedagógicas, em especial entre as concepções ditas tradicionais e aquelas renovadas, cabe aceitar o convite para entrar na fase clássica, que é aquela em que já se deu uma depuração, ocorrendo a superação dos elementos da conjuntura polêmica com a recuperação daquilo que tem caráter permanente porque resistiu aos embates do tempo (SAVIANI, 2008, p. 150).

³³ [...] Todos os nossos esforços, sem unidade de continuidade, não lograram ainda criar um sistema de organização escolar à altura das necessidades modernas e das necessidades do país (MANIFESTO, 1984, p. 407).

brasileiro, desde os níveis mais elementares até ao nível superior. Nesse sentido, há um sucateamento da logística da educação em todos os níveis, em consequência da má administração dos investimentos e da corrupção (ZAGURI, 2006, pp. 31-2).

A análise das deficiências crônicas da educação brasileira, conforme Saviani (2000, p. 87), identifica que os alunos com carência econômica lançam mão de outras alternativas de ingresso no ensino superior. Além da forma convencional que é o vestibular para o ingresso nas universidades federais, estaduais e municipais, há o predomínio dos alunos de colégios particulares em detrimento dos alunos de colégios públicos, ficando para esses últimos a alternativa de programas de bolsas e de financiamentos, como é o caso do Fundo de Financiamento Estudantil – FIES.

Todos esses aspectos e situações vão impactar no corpo docente, ainda em Saviani (2000, p. 88), na medida em que os professores regem aulas com dificuldades de nivelamento da turma pela variedade de classes sociais. A superação de tudo isso depende de recursos bem administrados pelo Estado, bem como investimentos no corpo docente. Políticas públicas de financiamento educacional vão beneficiar todas as partes interessadas: gestores, alunos e professores.

Em 1889 surge a República, que é uma reforma política da elite, resultante da primeira elite senhorial do Rio de Janeiro³⁴, em um segundo momento, estes mesmos homens seriam investidos na condição de primeira elite administrativa e militar da região. Isto é, passariam a ocupar postos cuja função era viabilizar a sociedade republicana na região e no Brasil (LOCKHART, 1983, p. 148).

Desde já, cabe lembrar que tal metamorfose da primeira elite³⁵ em administradores no final do século XIX, em si, não é muito favorável as políticas públicas educacionais, tendo em vista a falta de uma educação formal adequada para o povo, que em função disso está mais sujeita a manipulação das elites (LOCKHART, 1983, p. 149).

³⁴ Aquela nobreza e suas práticas, como fenômenos majoritários, em algum momento da história colonial cederiam espaço para outras relações sociais. Afinal, em finais do século XVIII, a elite econômica, aquela que controla o tráfico de escravos e a liquidez do sistema, entre outros setores, são os comerciantes de grosso trato. Contudo, a prática da exclusão social do público historicamente não empoderado, para além da população cativa, continuaria como uma das chaves para a acumulação de riquezas. (SCHWARTZ, 1979, p. 107).

³⁵ Através dos seus cargos, de suas redes de parentesco e de clientela, as elites a partir do século XVI, e seus descendentes, construiriam engenhos e, com isto, se transformariam na primeira elite senhorial da sociedade escravista e agroexportadora do Rio. Na verdade, através da carreira destas elites e da economia da qual eles eram mandatários pode-se perceber um dos preceitos básicos da velha sociedade lusa. Isto é, uma hierarquia social profundamente desigual permitindo a produção e, via política, a apropriação de parte da riqueza social. (FRAGOSO, 1998, pp. 101-2).

As fontes oficiais do Estado dão a ilusão que a República brasileira aconteceu de maneira pacífica e com apoio popular. A República no Brasil foi engendrada pela elite, a maioria das pessoas não compreendem isso porque tem uma educação precária, ao gosto das elites da época, pelo menos em sua maioria, o que contrasta com as políticas de investimento educacional nos governos Lula e Dilma (SAVIANI, 2005, p. 216).

Essa falta de uma instrução adequada das classes historicamente não empoderadas, acarreta numa participação política equivocada, com baixa consciência do povo nas questões sócio-políticas. Isso acontece porque o ensino do Império e da Nova República se refletem na educação de hoje, marcada pelos ideais dos burgueses e do tradicionalismo (SAVIANI, 2005, pp. 216-7).

Por isso é que, no cenário nacional, Saviani (2000, p. 97) identifica que muitos momentos importantes da política brasileira o povo não entende, não compreende com clareza a nossa realidade política atual e muito menos a transição do Império para a República.

A República nasce com um forte ideal positivista, predominantemente o positivismo francês, o ideal positivista de August Comte, com o lema fraternidade, ordem e progresso, permanecendo em nossa bandeira o lema Ordem e Progresso. A sociedade, na época, era considerada pelos sociólogos como uma população amorfa, ou seja, por ser um povo³⁶ desorganizado, sem padrão étnico. Essa população amorfa precisa de ser organizada, então o lema ordem tem esse pressuposto de organizar a população amorfa (SAVIANI, 2005, p. 217).

A sociedade brasileira não tinha consciência dessa visão de integração e ordem, pois a população brasileira é amorfa no sentido étnico, ou seja, é formada por negros, índios e imigrantes. Essa miscigenação social não tem como característica uma identidade social única, nesse sentido, o Brasil não tinha na época uma identidade nacional fortalecida e homogênea, por isso, refere-se à população brasileira, nomeando-a como amorfa.

Mais tarde, diante desse contexto do pensamento positivista, a educação brasileira começa a gerar as primeiras sementes e raízes da escolanovismo, bem como dos outros sistemas de educação, como é a libertadora e o libertário. Saviani

³⁶O povo, como fonte do poder constituinte que determina a sua própria forma de governo, inscreve na constituição os seus valores e a maneira como pretende se governar. O povo é, assim, o fundamento de uma nação. Os direitos individuais preservados constitucionalmente são elevados como valores universais, mas cabe a cada nação afirmá-los. (XAVIER et al., 2014c, p. 465).

(2000, p. 77) diz que o Brasil constrói uma cidadania ao longo dos anos sob uma ordem invertida, isso quer dizer que o brasileiro ganha direitos ao longo da história do Brasil sem a capacidade de compreendê-los e de conquistá-los.

Nesse sentido, Carvalho (2013, p. 177) explica que a cidadania sempre foi construída de cima para baixo e, não a partir dos ideais da população, da massa, nunca do povo. Isso prova que a partir da Proclamação da República até os dias atuais sempre houve conflitos entre os interesses do povo e da elite. Assim sendo, o sistema educacional brasileiro é usado como ponto de apoio ou como sistema de transformação ou manipulação das massas, havendo, dessa maneira, resistências das massas em relação aos interesses das classes dominantes, das ideias dominantes.

Carvalho (2014, p. 178) identifica que para transformar a sociedade, para tornar a cidadania do povo em uma cidadania ativa, as pessoas devem conquistar de forma efetiva a educação usando como instrumento o poder da massa pelos meios de comunicação. A educação, como dizia Paulo Freire, é um fator determinante para que isso aconteça, a educação transformadora é fundamental para isso.

Na Constituição Federal de 1891, donde surgem as primeiras ideias de uma educação transformadora, apresentou-se nesse momento as políticas públicas de ensino superior do Brasil, avançando para o século XX, bem como, com suas respectivas legislações educacionais (SAVIANI, 2005, p. 10).

Verificou-se que a Constituição Federal de 1891 “omite a sua responsabilidade com o ensino primário”, ou seja, regrida em relação à Constituição do Império de 1824 que tornava gratuita a educação para todo cidadão. Pois na Constituição de 1891, o Estado se omite da obrigatoriedade do ensino primário, nesse sentido o Estado regrida em relação às políticas públicas educacionais. Esse ideal de educação para todos se torna mais distante das demandas da sociedade, da inclusão social e da consolidação de um povo alfabetizado com oportunidades de acesso ao ensino superior (SAVIANI, 2005, p. 14).

Houve e há nesse movimento de difusão dos sistemas de ensino em escala mundial, uma iniciativa que esteve presente na estruturação dos sistemas de ensino em vários países. Nesse sentido, podemos citar uma obra que é uma das mais antigas sobre o tema, foi escrita por um francês chamado de Marc-Antoine Jullien de

Paris, em 1817, a obra traduzida para a língua portuguesa pode ser chamada de Esboço de Uma Obra Preliminar de Educação Comparada (SAVIANI, 2005, p. 12).

As comparações, as viagens, as idas a outros países foram fundamentais na difusão desse modelo de escola proposto por ele. O autor desse livro, na época, tinha viajado para a Suíça, Alemanha e algumas partes da Itália, para conhecer como as escolas e os sistemas de ensino funcionavam, como aqueles espaços se organizavam a fim de tirar lições de como poderia ser o melhor processo de ensino-aprendizagem (SAVIANI, 2005, p. 13).

Essa experiência de 1817 nos remete a outras políticas públicas na área de educação, capitaneadas por educadores como o americano Lawrence Arthur Cremin e, aqui no Brasil, Lourenço Filho; são homens públicos que se preocuparam com as questões educacionais e que viajaram muito, em várias partes do país e do mundo, colhendo informações sobre os sistemas de ensino, para que, a partir daí, pudessem formular melhores políticas públicas de educação (SAVIANI, 2005, p. 14).

Os políticos ou educadores ao visitar outros países na busca de sistemas de ensino que deram certo, agregam novas experiências que podem ser difundidas, como é o caso das políticas públicas educacionais de inclusão social, exemplo: o Fundo de Financiamento Estudantil – FIES (SAVIANI, 2005, p. 15).

As características desses sistemas de ensino do final do séc. XVIII e que se estenderam para os séculos XIX e XX são, esclareceremos de maneira breve, fazemos uso de uma expressão sugestiva que condensa as pesquisas de David B. Tyack³⁷, ele usa o termo *The One Best System*³⁸, que nos remete sobre o tema da universalização do sistema de ensino aqui no Brasil, essa formulação expressa a importância da construção de um sistema educacional que seja inspirado em experiências positivas colhidas em diversos países (TYACK, 2003, pp. 16-17).

A expressão inglesa sugere que esse, o sistema educacional americano, é o melhor sistema de ensino possível. Essa expressão induz a pensar que é o melhor sistema de ensino para o sucesso, de modo que acreditar nesse tipo de pensamento pode tornar difícil, até para nós, a compreensão da organização e do processo pedagógico de aprendizagem no sistema de ensino nos diferentes níveis acadêmicos (TYACK, 2003, pp. 18-19)

³⁷ David Tyack é um americano que estudou a organização dos sistemas de ensino nos EUA, a educação urbana americana e a lei e a formação da educação pública (TYACK, 2003, p. 14).

³⁸ Essa expressão tem origem no inglês a partir dos estudos de David Tyack, tem uma tradução muito difícil para a língua portuguesa, seria aproximadamente: "O melhor sistema de ensino" (TYACK, 2003, p. 15).

Esses diversos sistemas de ensino, organizados pelos respectivos estados em várias partes do mundo, influenciaram as políticas públicas de educação e o desenvolvimento do sistema de ensino público brasileiro e, por que não dizer, a inclusão social no ensino superior (SAVIANI, 2005, p. 27).

Embora estejamos raciocinando há algum tempo sobre a hipótese de um conceito de políticas públicas educacionais associada a um modelo de educação, o sistema de ensino e as políticas públicas de inclusão, é plausível considerar a evolução das políticas públicas brasileiras de ensino superior no século XX.

1.3 SINOPSE DAS POLÍTICAS PÚBLICAS BRASILEIRAS DE EDUCAÇÃO E DO ENSINO SUPERIOR NO SÉCULO XX

Nessa sinopse das políticas públicas brasileiras de ensino superior e suas respectivas legislações educacionais, verificou-se que a Constituição da República de 1891 delegou aos Estados a prerrogativa de legislar, dessa maneira, a União delega aos Estados a capacidade de legislar sobre matéria de lei de forma autônoma, inclusive em relação ao sistema educacional, permitindo o avanço dessa prerrogativa dos Estados em prol das políticas educacionais para o século XX.

Nesse contexto, segundo Saviani (2000, p. 118), surgiu um problema sério, a universalização do ensino, uma vez que todos têm direito ao acesso, mas os Estados não tinham condições econômicas de ampliar essa estrutura de grupos escolares, muito menos de faculdades. Nesse sentido, paralelamente a essa situação de ordem econômica, houve uma grande demanda da sociedade para o acesso a essa educação de grupos escolares, porque a sociedade brasileira era extremamente analfabeta, desprovida de recursos para financiar a educação.

A partir dessa compreensão, conforme Saviani (2000, p. 119), entende-se que a administração pública não tinha condição de arcar com essas reformas amparadas pela aprovação do poder legislativo, pelo segmento de professores e das demais partes interessadas. O Estado percebe a situação sob o ponto de vista financeiro, sem levar em consideração que financiar a educação, em todos os seus âmbitos, representaria um investimento e não um custo.

Toda essa situação de falta de investimentos em políticas públicas no sistema educacional brasileiro resulta em problemas sociais, estruturais e econômicos com os quais a sociedade brasileira convive até hoje, ou seja, pela falta de investimento e visão política na época. No início do séc. XX, houve forte influência do escolanovismo na educação brasileira, é uma escola renovada e diretiva, os ideais reformistas para a educação foram discutidos no âmbito da Associação Brasileira de Educação e, dessas discussões, foi gerado o Manifesto dos Pioneiros da Educação em 1932 (SAVIANI, 1983, p. 25).

Isso significa que aquela educação liberal continua sendo liberal na escola nova, se apoiando nos ideais burgueses, mas com novas perspectivas, defendendo acima de tudo uma escola pública, gratuita, universal e obrigatória, com qualidade de ensino, promovendo a formação de professores e o magistério. Quem não vai gostar dessa nova perspectiva de um ensino laico é a esfera religiosa. A Igreja Católica começa a oferecer resistência aos pioneiros como Anísio Teixeira na Bahia, Fernando Azevedo no Rio de Janeiro e também Lourenço Filho no Ceará (SAVIANI, 2005, p. 208).

Houve nesse momento um embate entre a Associação Brasileira de Educação e do Movimento dos Pioneiros e a Igreja Católica, que queria manter-se responsável pela educação no Brasil, para propagar os seus ideais de evangelização, seus valores morais e religiosos (BUCCI et al., 2006, p. 53).

Na parte de tendências pedagógicas se destaca a Escola Libertária, que é fruto dos ideais anárquicos, essa escola é chamada por Saviani (2000, p. 97) de Escola Não-Hegemônica ou Grupos Não-Hegemônicos. São escolas libertárias de origem de ideais anárquicos. O grande embate da época era entre os Escolas Novistas e a Igreja Católica no novo período que se iniciou em 1932.

Pode parecer uma contradição, mas não é, pois a ação do Estado na institucionalização da educação no Brasil teve fortes contribuições da Igreja Católica, antes e depois do período pombalino. As reformas pombalinas contribuíram com uma gradativa passagem de tutela da educação que estava nas mãos da Igreja Católica para as mãos do Estado, tudo isso se estendeu e adentrou o séc. XX, como vimos anteriormente, mas é importante ressaltar que nessa relação do Estado com a organização da Escola Primária, a primeira teve como referência o modelo eclesiástico.

Outras referências são os modelos de ensino em outros países, na época, em meados do séc. XX, isso porque o estado que possuía as melhores escolas era o primeiro entre todos os povos. Esse pensamento é oriundo do sistema educacional francês, é uma crença que norteava na época os rumos da educação francesa, pensamento que influencia o progresso da modernidade (RIBEIRO, 1975, p. 71).

Para subsidiar o desenvolvimento dessa análise acadêmica, Ribeiro (1975, p. 53) afirma que a crença de uma boa educação sugere a importância da educação para o povo, de um bom sistema de ensino. É justamente nessa crença que a educação se apoia como um cenário importante para a sociedade. A educação é importante em todos os seus níveis acadêmicos, o que mobiliza as políticas públicas do Estado em relação aos seus respectivos níveis de educação e acesso ao ensino superior.

Em uma análise ampliada, Darcy Ribeiro tinha profunda aspiração em fazer justiça social, conjecturava a universidade como meio na formação de novos intelectuais com capacidade para debater o conhecimento científico na perspectiva da moral e da ética. Nesse contexto, entendia a universidade em constante processo de renovação emancipatória da sociedade, antecipando conceitualmente as universidades do futuro (RIBEIRO, 1975, p.172-3).

Felizmente, o pensamento do desenvolvimento educacional, ainda que, não de maneira plena, é uma crença que até hoje está presente entre nós. As políticas públicas educacionais ainda inspiram o discurso político, no sentido de promover as ideias de acesso à educação até o nível superior, presente também na perspectiva dos pais, dos professores e de outros segmentos profissionais (RIBEIRO, 1975, p. 53).

Como Ministro da Casa Civil de João Goulart, entre 18 de junho de 1963 a 31 de março de 1964, Darcy Ribeiro (1995, p. 12) relatou-nos sobre as reformas de base naquela época, dentre elas, a da educação³⁹. Verificou-se que posteriormente Darcy Ribeiro ocupou-se em planejar e implantar diversas universidades, entre as quais a Universidade de Brasília.

Em vista do quanto foi dito, identificou-se que Darcy Ribeiro, anteriormente, como Ministro da Educação do Brasil, nos períodos de 18 de setembro de 1962 a 24 de janeiro de 1963, dirigia um amplo programa de pesquisas sociais e

³⁹A última reforma do ensino superior brasileiro ocorreu em 1968. Teve como antecedente um significativo movimento de estudantes e de professores que, desde o início da década de 1960, vinham se mobilizando intensamente para imprimir novos rumos na incipiente vida acadêmica nacional. (MARTINS, 2006, p.6).

antropológicas no órgão de pesquisas do Ministério da Educação, o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais – CBPE. Analisou-se o que ele concebia, um retrato de corpo inteiro do Brasil, em seus aspectos rural e urbano. Ainda na qualidade de Ministro da Educação, realizou profundas reformas educacionais que o levou a ser convidado a participar de reformas universitárias, depois de deixar o Brasil devido à Ditadura Militar de 1964, no Chile, Peru, Venezuela, México e Uruguai (RIBEIRO, 1995, p. 12).

Outra colaboração importante para o desenvolvimento da educação brasileira, reflete-se nos dias de hoje, quando na primeira metade da década de 1990, desdobrou-se duas concepções com a mesma base pedagógica. Foram implantados como estratégia de políticas públicas educacionais de vários governos estaduais e do governo federal, os Centros Integrados de Educação Pública - CIEPs e os Centros Integrados de Apoio à Criança - CIACs (GADOTTI, 2006, p. 10).

Os CIEPs foram criados na primeira gestão do Governador Leonel Brizola, no Estado do Rio de Janeiro, entre os períodos de 1983 a 1987, com o fim de oferecer educação integral à criança. Estruturou-se em complexos escolares que incluem gabinete médico e odontológico, bibliotecas, quadras de esporte, salas e refeitório. O projeto é do arquiteto Oscar Niemeyer. A proposta pedagógica dos CIEPs, elaborada por Darcy Ribeiro, inclui a não-reprovação (GADOTTI, 2006, p. 10).

Conforme Freire e Ribeiro (1995, pp. 23.72), reprovação sistemática no ensino público é considerada elitista. As provas anuais estão sendo substituídas por outras formas de avaliação. Ao invés de provas, os alunos são avaliados por objetivos. Os objetivos que não forem alcançados pelos alunos num ano, continuarão sendo trabalhados pelo professor no ano seguinte, sem reprovação. Esse sistema também é adotado na França (GADOTTI, 2006, p. 11).

Os CIACs, em seu projeto original, ocupam um espaço físico de aproximadamente 4.000 m² de área construída, inspiram-se no modelo dos CIEPs, tendo aproximadamente o mesmo custo de 1 milhão de dólares. Atendem aproximadamente o mesmo número de pessoas, entre 750 a 1000 crianças. O primeiro CIAC foi inaugurado pelo Presidente Fernando Collor de Melo em novembro de 1991, na Vila Paranoá, na periferia de Brasília (GADOTTI, 2006, pp. 11-2).

Segundo Gadotti (2006, p. 12), os CIACs estavam nascendo para fazer valer os direitos expressos pela Constituição Federal e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente na ótica de Paulo Freyre e Darcy Ribeiro. Nessa perspectiva de Darcy

Ribeiro, os CIACs não são apenas escolas, mas centros de atenção integral à criança, englobando, em um mesmo espaço: educação escolar, saúde, cultura, esporte, creche, educação para o trabalho, proteção especial à criança e desenvolvimento comunitário.

Essa crença na educação mobiliza a ação do Estado até os dias de hoje em função da formação e consolidação do estado-nação como superação das mazelas do período medieval. Essa ideia de estado-nação está articulada aos desenvolvimentos de sistemas de ensino, tanto em países com regimes monárquicos quanto em países de regimes republicanos. A ideia de estado-nação é que faz com que se pense numa instituição que garanta o projeto, isto é, o projeto de formar cidadãos (ARENDR, 2014, p. 308).

O estado-nação não se constitui apenas por um território geograficamente delimitado, mas por uma composição onde o estado-nação é composto por uma cultura, não apenas por uma população, mas por uma nação que comunga de uma mesma língua, partilha de valores comuns, compartilham de uma mesma história, ou seja, o estado-nação precisa ser formado, precisa de um projeto de homogeneização cultural adequado (DUARTE, 2006, p. 266).

Homogeneizar é uma das tarefas da educação, conforme Duarte (2006, pp. 267-268), nesse esquema o sistema educacional apresenta-se como instrumento jurídico, para uniformizar por meio da matéria uma mesma língua, que falem corretamente à luz da educação, para que sejam bons trabalhadores. Esse momento que transita entre os séculos XVIII até o XX exigiu que a sociedade estivesse preparada para as demandas do desenvolvimento social, industrial, científico e tecnológico.

Daí a importância de as políticas públicas promoverem o projeto educativo a curto, médio e longo prazo, para garantir o desenvolvimento pleno da nação. Se o estado deixasse essa responsabilidade da educação nas mãos de cada uma das diferentes famílias essa homogeneização seria mais difícil e, conseqüentemente, a consolidação do estado-nação com bases jurídicas como resultado de uma ação governamental, por exemplo, seria muito difícil educar as pessoas numa mesma língua se a educação não fosse uma prioridade do estado-nação a fim de fortalecer a identidade nacional (BUCCI et al., 2006, p. 39).

A tutela do Estado, com relação ao sistema de ensino, tem por função a intenção de garantir que todos nesse território geográfico possam comungar de uma

mesma língua, de uma mesma identidade e dos mesmos valores. Esse espaço deve ser constituído por uma mesma instituição, que é o espaço acadêmico, o que percebemos é que os séculos XIX e XX são momentos cruciais para os esforços do estado para garantir uma hegemonia educacional, que antes estavam nas mãos da família e da Igreja, essa hegemonia educacional passa a ser gradativamente assumida pelo estado (ARENDT, 2014, p. 311).

É o estado que vai construir o sistema de ensino com *status* de categoria do direito público, uma educação que é pública, laica, no sentido que não tem um credo religioso, de maneira que a educação tem que atingir toda a sociedade. Nesse sentido, esse sistema de ensino do qual estamos tratando, pode ser chamado de educação para todos, escola democrática, educação democratizante, e até mesmo escola de massas que é um termo encontrado no estudo do tema (BUCCI et al., 2006, p. 269).

A escola deve ser destinada para todos, se não destinada para todos precisa ser de oferta obrigatória pelo estado, além disso, precisa ser gratuita. Pode ser frequentada por quem pode pagar e por quem não pode pagar, pois todos devem ter acesso a essa escola porque é justamente essa educação que vai garantir, no ideário dos estados-nações em diversas partes do mundo, a formação dos cidadãos e por fim o bem-estar social. Então a educação deve ser destinada a todos e deve compor o sistema de ensino nacional (BUCCI et al., 2006, pp. 217, 270).

Esse movimento de desenvolvimento e progresso da educação não foi só aqui no Brasil, obviamente, na verdade foi um movimento amplo que também influenciou o desenvolvimento do sistema de ensino brasileiro. Para entendermos esse processo de institucionalização do sistema de ensino no Estado Brasileiro, significa compreender sobre as experiências escolares e acadêmicas da sociedade, quando se discute que a crença no sistema educacional é importante, se trata da própria sociedade (BUCCI et al., 2006, p. 271).

Como menciona Habermas (1987b, p.37), a crença da importância da educação está presente em todo mundo, essa crença está presente em vários países, mesmo em países culturalmente diversificados em relação a nós, as estruturas educacionais são organizadas de maneiras parecidas e, esse fenômeno transitou do séc. XIX até os dias de hoje, dada a importância da educação no meio social.

Ademais, como destaca Duarte (2006, p. 271), a obrigatoriedade da educação formal é tão importante que o modelo se tornou um padrão universal, no sentido do reconhecimento do direito social, pois praticamente em todos os momentos da história, da Escolástica para os dias atuais, o modelo é o mesmo em todo mundo. O professor a frente com os alunos sentados em fileiras, com os conteúdos a serem dados de maneira muito ordenada, indo dos temas mais simples aos mais complexos.

Descrever a escola é muito simples, essa descrição poderia ser feita por pessoas de outros países e de outros tempos. Os avós poderiam discorrer sobre as escolas praticamente da mesma maneira que se discute hoje, as mudanças não impactaram muito no *modus operandi* do professor, ou seja, a regência em sala de aula. De outro modo, a implantação de um sistema público de ensino adequado a educação interessa não apenas aos alunos, mas à coletividade, já que a educação constitui um meio de inserir o conhecimento acumulado pela humanidade, dando-lhe continuidade (BUCCI et al., 2006, p. 272).

Há um movimento que faz com que os sistemas de ensino sejam mundialmente difundidos, a explicação disso está, em primeiro lugar, na formação dos estados-nações que não estavam localizados regionalmente como uma unidade cultural. Os países que estão em maior destaque mundial são aqueles que mais investem em educação, especialmente nos níveis mais elevados, como investimentos no ensino superior, na extensão e pesquisa científica (ARENDT, 2014, p. 314).

Partindo desses pressupostos, segundo Massa-Arzabe (2006, p. 67), entende-se que as viagens são um conjunto de ações e programas de ação governamental para a descoberta de novas experiências educacionais, mas as experiências não podem funcionar como uma reprodução. Quando se conhece outras experiências acadêmicas e as mesmas são trazidas para a nossa realidade, as experiências educacionais devem ser adequadas para o nosso contexto sócio-político-econômico, como é o caso das políticas de inclusão social.

O Estado Brasileiro deve se apropriar das melhores experiências acadêmicas, embora haja elementos da educação que são comuns em todas as partes do mundo. Não se pode esquecer que há algumas especificidades de acordo com cada espaço nacional ou cultural. Essas características devem ser levadas em conta para

a aplicação desses métodos de ensino, considerando as devidas proporções de ordem sócio-cultural-econômico (ARENDT, 2014, p. 321).

Essas especificidades são próprias de cada nação. São particulares de cada região, que decorrem da história daquele lugar, dos interesses e projetos que estão circunscritos nessas nações. Então, a ideia de viagem é importante para entender como se dá a tutela do estado nas questões educacionais e como os respectivos modelos são mundialmente difundidos.

Isso não significa uma apropriação dessas políticas públicas nos vários níveis educacionais de forma *ipsis litteris*, como se fosse uma cópia exata da matriz original, mas levando em conta muito mais a circulação dessas ideias para a proposta de aperfeiçoamento e ampliação das políticas públicas de educação, na forma da Constituição de 1988, refere-se ao *caput* 205: “a educação, direito de todos e dever do Estado” (BUCCI et al., 2006, p. 274).

Como retrata Massa-Arzabe (2006, p. 59), a inovação das políticas públicas educacionais consiste na transformação da relação entre Estado e sociedade civil, ambos buscando a efetividade dos direitos sociais. A busca de manuais pedagógicos, os planos políticos educacionais e institucionais oriundos de outros países, cumpriram bem esse papel de desenvolvimento e progresso do ensino em todos os níveis acadêmicos. Resultando nas políticas públicas que expressam direitos sociais, por exemplo, as cotas para negros, cotas para deficientes, bolsas de ensino para alunos e financiamentos para estudantes, como é o caso do Fundo de Financiamento Estudantil, o FIES.

Essa difusão de benefícios acadêmicos em todos os níveis de ensino é corroborada pelas experiências de outros países, principalmente os de primeiro mundo, numa perspectiva de transformação do Estado por meio da educação, de modo efetivo em todos os níveis das camadas da pirâmide social (BUCCI et al., 2006, p. 72).

Essa dinâmica de difusão dos investimentos do estado e dos benefícios requeridos pelos estudantes, são políticas públicas educacionais previstas em leis nesses respectivos países, inclusive no Brasil, para a consolidação do Estado Democrático de Direito, da proteção e promoção dos direitos humanos, dos sistemas de ensino e da identidade do estado-nação (BUCCI et al., 2006, p. 217-8).

Dessa maneira, essa dinâmica de difusão e consolidação dos sistemas de ensino se estabelece de maneira definitiva no Brasil, em meados do século XX, é o

chamado sistema de ensino estatal ou nacional. Esses modelos de ensino conhecidos mundialmente foram desenvolvidos em outras regiões do mundo, na Europa, particularmente na Europa Ocidental e mais tardiamente na América, na América do Norte quase no mesmo período da Europa Ocidental (ARENDT, 2014, p. 307).

Duarte (2006, pp. 276-7) destaca esses modelos de sistemas de ensino que promovem a inclusão e o acesso à educação superior na categoria de direitos sociais, estimula políticas públicas educacionais que preservam as conquistas já realizadas. Ampliam-se o acesso das camadas mais humildes da população, as pessoas que estão diante de um processo de vulnerabilidade social, no ingresso no ensino superior por meio do FIES. Dessa maneira, estimula-se a sociedade a pensar em novas formas de ensino em prol da qualidade educacional, de maneira diferente da qual vivenciamos, conhecemos ou trabalhamos.

Sendo assim, fica mais fácil de compreender o processo educacional que levou o Brasil a desenvolver as políticas públicas de ensino superior no século XX e XXI, a consolidar o FIES como uma política pública educacional de inclusão social, nos respectivos governos Lula e Dilma, bem como, a ampliação do ensino superior conforme a Lei 10.260/2001 e regulamentações jurídicas (BRASIL, 2001, p. 32).

1.4 AS POLÍTICAS PÚBLICAS BRASILEIRAS DE ENSINO SUPERIOR NO SÉCULO XXI: O FIES, A AMPLIAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR E A LEI 10.260/2001 E REGULAMENTAÇÕES

O nascimento das Políticas Públicas Educacionais remete ao modelo de sistema de ensino no Brasil, tendo como referências as políticas públicas educacionais de outros países. Essa reflexão situa-se a partir de uma contextualização jurídica, econômica, política e social em relação ao sistema de ensino. Identifica-se as características dessas políticas públicas educacionais, que graduaram os diversos níveis da educação, como modelo de ensino no Brasil.

Para tanto, Duarte (2006, pp. 276-7) destaca a não omissão do Poder Judiciário em defesa dos direitos sociais e das políticas públicas, alguns países tiveram um papel central na organização desse modelo de ensino baseado na

proteção individual dos direitos sociais, no percurso do desenvolvimento acadêmico e da inclusão social. Como é o caso da América do Norte representada pelos EUA, na Europa destaca-se a França, a Inglaterra, a Alemanha, a Itália, a Suíça, a Espanha e Portugal, mais tarde na América Latina, em especial, o Brasil.

Tudo isso norteia, segundo Bucci (2006, pp. 18-20), para a compreensão do trânsito das políticas públicas como ação de governo ou de Estado, diante do ensino superior no século XXI. Ainda nesse ponto de vista, identificou-se que o FIES se consolida como uma política pública de Estado, na perspectiva de inclusão educacional, bem como, de facilitar o acesso das classes socialmente vulneráveis às instituições de ensino superior conforme a Lei 10.260/2001⁴⁰ e regulamentações (BRASIL, 2001, p. 1).

É importante lembrar que uma das características desse modelo educacional, tendo o Estado como principal formulador das políticas de desenvolvimento, que se consolidam no séc. XX até o presente momento, são as construções de prédios para abrigar todos os níveis de ensino. Um espaço apropriado para a vida acadêmica, que se caracteriza como sendo algo diferente da casa do professor e dos alunos, diferente das fábricas e da escola do campo da época anterior, que não seria reconhecido hoje como ambiente acadêmico a não ser pela figura do professor e dos alunos, que muitas vezes diferentes gerações estavam juntas independentemente da idade escolar (BUCCI et al., 2006, p. 143).

Gonçalves (2006, p. 95) destaca as políticas públicas educacionais que promoveram a construção de prédios próprios, para o desenvolvimento do espaço educativo a fim de atender as normas garantidoras dos direitos fundamentais. Essas políticas públicas também organizaram, no sentido pedagógico, outras características que estão presentes até hoje, dentre elas, a organização das turmas por classes. A ideia de classe está associada à divisão do conhecimento por períodos da idade escolar, surgindo, dessa maneira, o ano escolar, o ano letivo. Cada ano dedicado a um momento da escolaridade nomeado como 1ª série, 2ª série, 3ª série até o 2º grau, hoje chamados de anos e ensino médio respectivamente.

⁴⁰ Este Texto Legal é conhecido como Lei do FIES. LEI Nº 10.260, de 12 de julho de 2001. Dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior e dá outras providências. O programa foi criado em 1976 pelo regime militar, sob o nome de Crédito Educativo, foi remodelado em 1999 durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, gestão 1995 a 2003, o Ministro da Educação nesse período foi o Economista Paulo Renato Costa Souza (BRASIL, 2001, p. 1).

Tem-se, então, uma organização dos níveis de conhecimento por graduação, por anos e classes, como resultado de uma política pública oriunda de um determinado estágio de desenvolvimento da sociedade. Outra característica são as salas de aulas com um professor que ensinava as mesmas coisas para um grupo escolar, as classes organizadas por faixa etária de idade, dos 7 anos em diante. Outra característica fundamental foi a organização dos conteúdos e temas, na época nomeada como programa de ensino, hoje renomeado como currículo escolar ou acadêmico (BUCCI et al., 2006, p. 131).

Portanto, o foco era, conforme Couto (2006, p. 103), os programas de ação governamental detalhados por anos de idade, com o objetivo de otimizar a transmissão dos diversos saberes. Dessa maneira, atende-se ao projeto de políticas públicas educacionais de difusão de escolas de massas, do sistema educacional e, nos dias de hoje, até o nível superior. Atualmente, dentre outros meios de acesso ao nível superior, destaca-se o FIES como política pública educacional que complementa as políticas de inclusão e os conjuntos de programas de ação governamental.

O modelo de programas de ensino buscava otimizar o grau de eficiência da sua atuação e a difusão de educação de massa, por meio de processos de decisão que proporcionam o diálogo entre a sociedade e a Administração Pública, o que foi um projeto político e econômico, de políticas públicas educacionais. A primeira diz respeito à ampliação da educação formal da nação em preparação para o mercado de trabalho, em função do desenvolvimento industrial. A segunda afirmativa diz respeito ao fortalecimento da estrutura política da República, (BUCCI et al., 2006, p. 163).

Desse modo, Arendt (2007, p. 323) propõe que os países, que tinham um sistema educacional desenvolvido, eram considerados como uma civilização moderna, era sinônimo de um povo civilizado. Sendo assim, essa construção de edifícios para o sistema de ensino somado ao programa pedagógico, passa a reunir alguns elementos que atendem ao método de ensino simultâneo, ou seja, a organização da estrutura física mais os recursos didáticos e pedagógicos.

Diante desse contexto das reformas acadêmicas voltadas para a estrutura física, pedagógica e didática, observa-se um cenário que motivou as demandas do mercado de trabalho do séc. XX e XXI, donde são exigidas uma mão de obra

especializada, um alto grau de conhecimento técnico e científico (GADOTTI, 2006, pp. 3;8,10; RIBEIRO, 1995, pp. 64-5,72-3).

Nesse sentido, para recuperar mais de 100 anos de atraso educacional, surge a Educação a Distância em caráter experimental, conforme a Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, essa primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, foi debatida e elaborada anteriormente no contexto da redemocratização do país logo após a queda do Estado Novo, período histórico entre os anos de 1937 a 1945. Havia sido aprovada um pouco antes de Darcy Ribeiro assumir o cargo de Ministro da Educação no regime parlamentarista. A LDBEN foi posteriormente reformulada duas vezes: pela Lei nº 5.692/1971 e pela Lei nº 9.394/1996. (FUNDAÇÃO DARCY RIBEIRO, 2017, p. 20, *online*).

Ainda nesse sentido, a regulamentação da LDBEN, concretizou-se mais de 30 anos depois, quando Darcy retira a Educação a Distância da clandestinidade, para suprir as demandas do mercado, pois o mercado de trabalho no Brasil carece dessa mão de obra especializada. Nesse contexto, o Senador Darcy Ribeiro do Partido Democrático Trabalhista – PDT do Rio de Janeiro, apresenta o novo projeto da LDB, que foi aprovada rapidamente pela Comissão de Educação do Senado, em fevereiro de 1993. (FUNDAÇÃO DARCY RIBEIRO, 2017, p. 20, *online*).

Entretanto, em 1994, o novo projeto da LDB do Senador Darcy Ribeiro, foi substituído pelo projeto da Câmara, apesar da oposição da equipe de Darcy Ribeiro que elaborou o primeiro projeto, na gestão do Ministro da Educação Paulo Renato Sousa, no primeiro governo do presidente Fernando Henrique Cardoso entre os anos de 1995 a 1998 (CUNHA, 2014, p. 170).

O texto de Darcy Ribeiro também foi substancialmente alterado no Senado, incorporando diversas sugestões, a maioria delas oriundas do Ministério da Educação. De volta à Câmara em 1995, o projeto de Lei de Diretrizes e Bases foi novamente alterado pelo Relator, Deputado José Jorge do Partido da Frente Liberal – PFL do Pernambuco, que, no entanto, preservou a maioria dos pontos incluídos por Darcy Ribeiro (CUNHA, 2014, p. 171).

Em 17 de dezembro de 1996, tendo um total de 92 artigos, o substitutivo do Senador foi finalmente votado na Câmara, sendo aprovado com 349 votos a favor, 73 votos contrários e quatro abstenções. Verificou-se que o Partido dos Trabalhadores – PT, o Partido Socialista Brasileiro – PSB e o Partido Comunista do

Brasil – PCdoB, votaram em bloco, contra, e o PDT votou em bloco a favor (CUNHA, 2014, p. 172).

Em 20 de dezembro de 1996, o texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9.394, conhecida como Lei Darcy Ribeiro, foi sancionado pelo Presidente Fernando Henrique Cardoso, em 23 de dezembro foi publicado no Diário Oficial da União (CUNHA, 2014, p. 173).

Para tanto, diante da Lei nº 9.394/1996, intensificou-se as políticas públicas educacionais em nível técnico e superior, como é o caso do SISUTEC, PRONATEC e o FIES, nesse sentido, ampliou-se a inclusão das classes historicamente não empoderadas (FUNDAÇÃO DARCY RIBEIRO, 2017, p. 20, *online*).

Tais políticas públicas de educação, como destaca Derani (2006, p. 133), contribuiu com a inclusão social e na construção do ambiente estatal, na medida em que o Estado seja tomador das decisões. Nesse sentido, constatou-se a ampliação da igualdade de condições. Ainda nesse sentido, oportunizou-se o acesso à educação superior pelos programas sociais, por meio dessas políticas públicas como o FIES.

O Fundo de Financiamento Estudantil também tem o objetivo de atender a essas demandas do mercado de trabalho. Para tanto, há uma legislação específica para o desenvolvimento desta política pública educacional e de inclusão social, nesse sentido surgem leis, resoluções e portarias para atender essas necessidades (CUNHA, 2014, p. 174).

A portaria do Ministério da Educação, sobre o Fundo de Financiamento Estudantil, para o 2º semestre de 2015, trata, entre vários aspectos importantes, das novas regras burocráticas do financiamento estudantil, das ofertas de vagas, bem como, do valor das mensalidades. Esses novos critérios do programa, impactaram no 2º semestre de 2015, no número de disponibilidade de vagas, que foram de 61.500 matrículas, o que é um número muito aquém das expectativas, e também, em comparação com o ano anterior (PORTAL DO MEC, 2015, p. 1).

É importante ressaltar que mesmo com as novas regras, o programa não conseguiu atingir a demanda potencial que era prevista conforme média dos últimos anos. O importante é que essas novas regras sejam testadas, e suas imperfeições sejam corrigidas para os próximos anos, e atinjam, dessa maneira, um número mais significativo de vagas para atender a evolução histórica dos direitos humanos, que trouxe, além da proteção dos direitos sociais, verificada nas Constituições dos

Estados modernos, uma proteção universal dos direitos de todos os seres humanos, calcada em diversos instrumentos normativos internacionais (BUCCI et al., 2006, p. 225).

A distribuição de vagas, conforme indica o Portal do MEC (2015, p. 2), ao contrário do que acontecia antigamente, quando o FIES era limitado e o único critério para as instituições de oferta de vagas era o conceito de curso satisfatório. As regras mudaram, há alguns critérios para definir políticas públicas para favorecer algumas regiões mais pobres do país, regiões que são desfavorecidas historicamente, áreas que o governo julga mais estratégicas para o desenvolvimento do país, bem como, sem se esquecer da qualidade que as instituições sempre perseguiram na formação de seus alunos, pelo menos em sua grande maioria.

A portaria estabelece critérios para distribuição de vagas⁴¹. O primeiro critério é o da regionalidade das vagas, 55% das vagas são destinadas para as regiões do Norte, Nordeste e Centro-Oeste do país, excluindo o Distrito Federal, perfazendo um total de 33.825 vagas. Os outros 45% das vagas são destinados para as regiões Sul e Sudeste, incluindo o Distrito Federal, totalizando um número de 27.675 vagas. O segundo critério é o das áreas prioritárias, destinando 70% das vagas para os cursos das áreas de formação de professores, engenharias e saúde. Os outros 30% das vagas vão para os cursos das demais áreas (PORTAL DO MEC, 2015, p. 1).

Os critérios de regionalidade e de áreas de formação se cruzam, resultando nos seguintes números, nas Regiões Norte, Nordeste, Centro-Oeste, excluindo o Distrito Federal, as áreas prioritárias tiveram 23.678 vagas, as demais áreas um número de 10.148 vagas. Nas Regiões Sul e Sudeste, incluindo o Distrito federal, as vagas são distribuídas da seguinte forma: as áreas prioritárias tiveram um número de 19.373 vagas, e as demais áreas um número de 8.303 vagas (BRASIL, 2014, p. 209).

O terceiro critério será a qualidade do curso obtido pela Lei do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES⁴², conforme a portaria

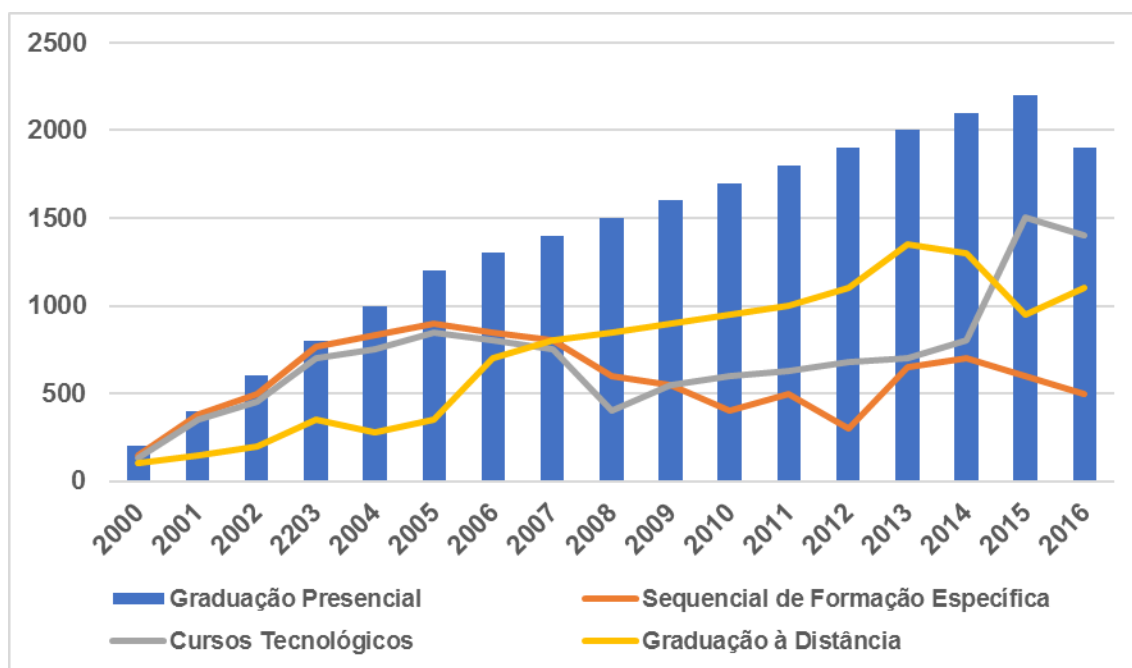
⁴¹ Critério de seleção de vagas, processo seletivo: <<http://fiesselecao.mec.gov.br/>>. Acesso em: 14 de abr. 2015 (PORTAL DO MEC, 2015).

⁴² Acesso a informação: O Sinaes avalia todos os aspectos que giram em torno desses três eixos: o ensino, a pesquisa, a extensão, a responsabilidade social, o desempenho dos alunos, a gestão da instituição, o corpo docente, as instalações e vários outros aspectos. Ele possui uma série de instrumentos complementares: autoavaliação, avaliação externa, Enade, Avaliação dos cursos de graduação e instrumentos de informação (censo e cadastro). Os resultados das avaliações possibilitam traçar um panorama da qualidade dos cursos e instituições de educação superior no País. Os processos avaliativos são coordenados e supervisionados pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior - Conaes. A operacionalização é de responsabilidade do Inep.: <<http://portal.inep.gov.br/superior-sinaes>>. Acesso em: 14 de jul. 2016 (PORTAL DO INEP, 2016a).

anterior do MEC⁴³, nas antigas regras⁴⁴ do FIES, que deixaram de funcionar no segundo semestre de 2015. Antes, o critério de curso só ofertava vagas para os cursos cuja nota na avaliação do MEC fosse, no mínimo, satisfatória, ou seja, um valor a partir de 3 pontos, se tivessem conceito 1 e 2 não poderiam oferecer o FIES; agora, há uma distribuição entre os cursos que podem oferecer (BRASIL, 2004, p. 1).

Os cursos que alcançarem, por exemplo, o valor de 5 pontos, poderão solicitar 100% de suas vagas destinadas para o FIES, os cursos com nota 4 poderão solicitar até 75% de suas vagas, e os cursos cujo conceito for 3, e mesmo aqueles que só foram autorizados, poderão solicitar até 50% das vagas oferecidas pelo curso. Cruzando os três critérios tem-se como exemplo o seguinte gráfico:

GRÁFICO 1: Evolução de número de cursos, por modalidade, pelo MEC/INEP/CGU (2000 - 2016).



Fonte: Censos da Educação Superior, MEC/INEP.

⁴³ Lei N 10.861, de 14 de abril 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências (BRASIL, 2004, p. 1).

⁴⁴ Intimamente conexo com o tema dos direitos é o tema dos deveres do homem, que encontra nos pronunciamentos do Magistério uma adequada acentuação. Frequentemente se evoca uma recíproca complementaridade entre direitos e deveres, indissolivelmente unidos, em primeiro lugar na pessoa humana que é o seu sujeito titular. Tal liame apresenta também uma dimensão social: “No relacionamento humano, a determinado direito natural de uma pessoa corresponde o dever de reconhecimento e respeito desse direito por parte dos demais”. O Magistério sublinha a contradição ínsita numa afirmação dos direitos que não contemple uma correlativa responsabilidade: “Os que reivindicam os próprios direitos, mas se esquecem por completo de seus deveres ou lhes dão menor atenção, assemelham-se a quem constrói um edifício com uma das mãos e, com a outra, o destrói” (CNBB, 2005, pp. 95-6).

O percentual⁴⁵ apresentado pelo gráfico 1 é diluído de forma equivalente no total de vagas disponibilizadas para a Região Sul, Sudeste e o Distrito Federal, abrangendo as áreas prioritárias e as demais áreas, ou seja, o universo de 27.676 vagas ofertadas pelo FIES nas respectivas regiões citadas. Se somarmos as vagas ofertadas de todas as IES, verificaremos que a procura é maior do que a oferta (BRASIL, 2013, p. 177).

Ainda existe a possibilidade do MEC aprovar um quarto critério para melhor distribuição de vaga. Caso isso ocorra, será tornado público por outra portaria ou outro mecanismo legal equivalente. Por enquanto o que está publicado e oficializado na portaria, são esses três critérios que foram exemplificados nesse presente capítulo (MEC, 2015, p.1).

Por fim, verificou-se os valores praticados por esses novos critérios⁴⁶, a instituição deverá informar ao FIES, conforme exemplo de cálculo do valor a ser financiado com os recursos do FIES:

TABELA 1: Evolução de número de cursos, por modalidade, pelo MEC/INEP/CGU (2013 - 2015).

NOVAS REGRAS DO FIES - 2º SEM DE 2015		
Valor Praticado no FIES		
Valor bruto equivalente à soma dos valores de todas as semestralidades.		R\$ 43.200,00
Todos os descontos regulares e de caráter coletivo	10%	R\$ 4.320,00
Valor bruto descontados os descontos de caráter coletivo		R\$ 38.880,00
Desconto mínimo de 5% sobre o valor bruto descontados os descontos de caráter coletivo	5%	R\$ 1.944,00
Valor a ser financiado com os recursos do FIES		R\$ 36.936,00

Valor financiado pelo aluno do FIES	50%	R\$ 18.468,00
Valor pago pelo aluno	50%	R\$ 18.468,00

Fonte: Censos da Educação Superior, MEC/INEP/CGU.

⁴⁵ Os dados do Gráfico 1 mostram a trajetória dos cursos de nível superior durante os mandatos do Presidente Lula e Dilma, cujo crescimento no período foi de 73%. A despeito da diversificação de cursos e programas, é visível a esmagadora maioria de cursos no formato convencional. Os cursos de formação específica presencial não tiveram o poder de atração da demanda pretendido e foram abandonados pelas IES, como se verifica pela redução em termos relativos (de 3,5% para 0,8% dos cursos) como absolutos. Os cursos para tecnólogos apresentaram crescimento expressivo até 2007, retomando em 2015, sobretudo no segmento privado, porém, entre 2008 e 2014, houve quebra na tendência, pois o Censo da Educação Superior deixou de discriminar os cursos ofertados pelos Centros de Educação Tecnológicos não federais: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0020-38742014000100010>. Acesso em: 14 de julho de 2016 (SCIELO, 2016).

⁴⁶ Novas Regras do FIES para o financiamento do curso superior: <<http://fies.org/fies-2016-novas-regras.htm>>. Acesso em: 14 de julho 2016 (PORTAL DO MEC, 2016, p.1).

A Instituição de Ensino Superior - IES deverá informar o valor bruto⁴⁷, devendo deduzir desse valor bruto os descontos regulares que são de caráter coletivo, tais como desconto pontualidade e, sobre esse novo valor, a IES vai incluir mais um desconto de no mínimo 5%, que na verdade é a contrapartida da instituição exigida pela portaria do MEC, destinado para o FIES, em função dele trabalhar com um número maior em quantidade, a portaria determina no mínimo 5%, mas as instituições entendem que deve ser no máximo 5% de contrapartida (BRASIL, 2015, p. 197).

Nesse caso, o valor descontado do montante coletivo totaliza R\$ 38.880,00, sobre esse valor se aplica mais 5%, então o valor a ser financiado com o desconto de R\$ 1.994,00 será de R\$ 36.936,00, desse valor, conforme o exemplo, o aluno irá pagar 50% do curso e os outros 50% serão financiados pelo FIES. Mesmo que o aluno não use 100% do financiado, ele deverá ser contemplado com esses 5% de contrapartida de desconto que as instituições deverão dar para o Financiamento Estudantil (BRASIL, 2015, p. 217).

Sendo assim, o Estado, com essa parceria entre a iniciativa pública e privada, consolida o Fundo de Financiamento Estudantil como uma política pública educacional de inclusão social no ensino superior, destaca-se a colaboração com os poderes estaduais, municipais e o Distrito Federal na forma da lei (SCIELO, 2016, p.7).

1.5 O FIES E A LEGISLAÇÃO SOBRE A CORRESPONDÊNCIA DOS PODERES MUNICIPAL, ESTADUAL E FEDERAL

A Administração Pública que norteia o Fundo de Financiamento Estudantil – FIES é fundamentada pela legislação sobre a correspondência dos poderes municipal, estadual e federal, em relação ao sistema de ensino nacional, diante disso identificou-se leis, decretos, regulamentos e portarias. Destacam-se nesse contexto a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996.

⁴⁷ Os dados do Gráfico 2 mostram a simulação do financiamento do FIES: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0020-38742014000100010>. Acesso em: 14 de abril de 2015 (SCIELO, 2016, p.7).

Nesse sentido, tanto a Constituição Federal de 1988 – CF/88 como a LDB/96⁴⁸ determinam que o sistema de ensino deve funcionar como regime de colaboração entre a União, os Estados, Municípios e o Distrito Federal. Desenvolverão as políticas públicas educacionais em regime de colaboração. Inclusive esse regime de colaboração vale também para o financiamento da educação, como acontece, por exemplo, com o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB (BRASIL, 1988, p. 121; BRASIL, 1996, p. 1).

É importante destacar nesse momento que, segundo Saviani (2000, p. 271), embora se tenha tratado até agora de sistema de ensino, para ele, aqui no Brasil não há um Sistema de Ensino Nacional, mas uma Estrutura Educacional. Pois existe um conjunto de leis, mas faltam alguns elementos que caracterizam a construção de um sistema, tais como: intenção, unidade, coerência interna e coerência externa. Tudo isso são elementos que faltam para que a estrutura da educação brasileira deixe de ser uma simples estrutura e passe a ser um sistema de ensino integrado que funcione de fato, algo que se mova positivamente conforme as políticas públicas de educação.

Sobre a LDB, vale destacar o Art. 3º que traz princípios que vão reger o sistema educacional brasileiro. Pois traz níveis e modalidades de ensino, competências⁴⁹ e atribuições, gestão de ensino, currículos, Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN e função da escola. Tudo isso faz parte do sistema educacional brasileiro, construído com base nos princípios do Art. 3º da LDB (BRASIL, 1996, p. 1).

No Inciso 1 do Art. 3º, destaca-se a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. Esse Inciso 1 diz respeito a uma questão chamada universalização do ensino e também da qualidade. Desta forma, o Estado Brasileiro, em conjunto com as Unidades Federativas, Municípios e o DF, tem de garantir esses princípios, a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola (BRASIL, 1996, p. 1).

Isso significa que a educação deve ser para todos e com a mesma qualidade para todos, lembrando que a Constituição Federal diz que a educação é um direito

⁴⁸Lei Nº 9.394 de 1996: Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, também chamada de Lei Darcy Ribeiro (BRASIL, 1996, p. 1).

⁴⁹Competência em educação é a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos - como saberes, habilidades e informações - para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações (PERRENOUD, 1998, p. 12).

subjetivo para todos, ou seja, é um direito do cidadão, é um direito que não se pode tirar de maneira nenhuma da pessoa. Então a criança, o adolescente, a pessoa especial e até mesmo o adulto, ou seja, todas os brasileiros têm direito à educação com qualidade, para que todos possam exercer a cidadania dando ao país um caráter de estado-nação, fortalecendo o Estado de Direito para garantia dos direitos humanos, quais sejam, a liberdade, a igualdade e a fraternidade (BUCCI et al., 2006, pp. 226-7).

Os objetivos do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, conforme o Plano Decenal de Educação para Todos, apresentado pelo Brasil em Nova Delhi, em 16 de dezembro de 1993. Todos esses objetivos do Programas visam manter o aluno na escola, diminuir a evasão escolar, a defasagem idade e série, eliminar o problema de acesso à educação em todos os estados do Brasil. Esses objetivos vêm de encontro para atender as exigências da ONU, do FMI, do Banco Mundial, da OMC e do BID a fim de se obter financiamentos internacionais para o desenvolvimento das políticas públicas nacionais (BUCCI et al., 2006, pp. 193-194).

No Inciso 2 do Art. 3º, é postulada a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, do pensamento, da arte e do saber. Diferentemente da situação anterior, na Ditadura Militar em que o Estado censurava o que se produzia em termos de ciência política, cultura, pensamentos e demais saberes. Hoje a sociedade tem essa liberdade. Hoje os cidadãos têm liberdade de aprender e têm liberdade de ensinar, óbvio que há currículos, diretrizes e parâmetros curriculares para serem seguidos (BRASIL, 1996, p. 1).

No Inciso 3, é preconizado o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas. A partir do momento em que o Brasil se tornou um Estado laico, não mais com identidade confessional, o Brasil deixou de ter uma Religião oficial, então o Brasil pode preparar o seu currículo com base em valores diversificados, até porque isso caracteriza bem a pluralidade do povo brasileiro, uma sociedade miscigenada e pluralista no sentido das ideias, porque muitas culturas contribuíram com a nossa cultura brasileira (BRASIL, 1996, p. 1).

No Inciso 4, tratam-se do respeito à liberdade e apreço à tolerância diante da diversidade cultural, étnica e religiosa. Imaginemos os pilares da educação que são saber fazer, saber aprender e saber ser. Esses saberes da educação vão trazer também o saber conviver, muitos autores da educação, entre os quais Morin (2001, pp. 78.94), vão dizer que em vez de tolerância a LDB quis dizer apreço à

convivência⁵⁰ e não simplesmente a atitude da tolerância. Então, o papel de todo cidadão, a partir da educação é conviver, é reconhecer as diferenças, inclusive de respeitar e valorizar essas diferenças (BRASIL, 1996, p. 1).

O Inciso 5 é bem claro, diz sobre a coexistência das instituições públicas e privadas de ensino, o Brasil pode ter tanto instituições de ensino públicas quanto privadas, em todos os níveis de ensino (BRASIL, 1996, p. 2).

Gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais, ou seja, o ensino público não pode ser cobrado, ele tem que ser gratuito, é um direito subjetivo da pessoa. Valorização do profissional da educação escolar, valorização de toda a equipe pedagógica, não só de professores, mas também a valorização de toda a equipe da instituição de ensino (BRASIL, 1996, p. 3).

Gestão democrática no ensino público, na forma dessa lei e da legislação educacional de todo o sistema de ensino. O que entra na gestão democrática não é apenas a postura profissional do diretor, mas também a existências de algumas estruturas democráticas nas escolas como, por exemplo, a existência de um conselho de escolas, a atuação da PMF, a relação escola e comunidade, a construção do Projeto Político Pedagógico e do Projeto Político Institucional, tudo isso é o que caracteriza a gestão democrática (BRASIL, 1996, p. 6).

Garantia de padrão de qualidade, sobre esse tema o Estado precisa fazer constantemente, anualmente, um balanço diagnóstico das estruturas da educação brasileira. Para isso é que existem a avaliação do aluno, avaliação institucional e avaliação em larga escala (BRASIL, 1996, p. 16).

Valorização da experiência extraescolar, ou seja, considerar aquilo que o aluno traz de fora a partir de suas experiências em outras instituições, para que a partir de um processo mediador do professor, isso gere uma síntese, conforme a visão do Saviani (1998, p. 23)⁵¹, baseada na ótica do professor e do aluno para que haja, de maneira mais eficiente, a formação do estudante para o nosso país, para a nossa cultura, conforme os interesses das estratégias das políticas públicas educacionais.

Vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais, ou seja, a finalidade da educação é preparar os estudantes para serem cidadãos, não

⁵⁰Esboçar uma educação capaz de atuar coerentemente num processo de uma sociedade globalizada, conviver dignamente com a diversidade, com a singularidade, com a especificidade em escala planetária (MORIN, 2001, pp. 93-104).

⁵¹Cabe ao professor organizar e dirigir situações de aprendizagem, tais como: conteúdos e objetivos de aprendizagem, trabalhar a partir das representações dos alunos, trabalhar a partir dos erros e obstáculos, construir dispositivos ou sequências didáticas e envolver os alunos em projetos e pesquisas (SAVIANI, 1998, p. 23).

apenas para o exercício da cidadania, mas também para o trabalho, para os seus deveres e para a vida em sociedade (BRASIL, 1996, p. 2).

Então esses princípios dão uma direção para tudo aquilo que se constrói em prol da educação brasileira, toda vez que se discute sobre o sistema educacional, segundo Saviani (1998, p. 178), estamos tratando da estrutura educacional. Na verdade, estamos apresentando a intenção de todos os profissionais da educação, até mesmo do Estado, da esfera pública em aplicar todos esses princípios em toda e qualquer iniciativa em prol da educação.

Saviani (1998, p. 179) afirma que não adianta só existir a lei e os princípios, deve haver também a intenção, tem de haver uma unidade, uma coerência para que esses elementos realmente sejam aplicados.

Em termos de esfera administrativa, no âmbito federal, há o Ministério da Educação e da Cultura – MEC e o Conselho Nacional de Educação – CNE. É importante ressaltar que o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP é uma autarquia que realiza pesquisas e provas. Destaca-se a realização de provas do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB e as provas do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES, por meios desses identifica-se o mapa dos aspectos quantitativos e qualitativos de todas as fases do ensino médio e superior (MARTINS, 2006, p. 6).

Duarte (2006, p. 267) destaca que no âmbito do estado há outra figura jurídica do direito público subjetivo, prevista no Art. 208, parágrafo 1º da Constituição Federal de 1988, para disciplinar o acesso ao ensino obrigatório e gratuito. São as Secretarias de Educação, em muitos lugares chamadas de SEED, os Conselhos Estaduais de Educação – CEE, as Delegacias Regionais de Educação – DRE. Nos municípios se têm as Secretarias Municipais de Educação – SME e os Conselhos Municipais de Educação – CME.

Dentro desses órgãos há uma comunicação, essa comunicação precisa ser cada vez mais aprimorada para que o Brasil deixe de ter uma mera estrutura de ensino e passe a ter um sistema de ensino. Nesse sentido, o MEC tem uma série de recomendações que são enviadas para esses órgãos dos estados e municípios, mas os estados e municípios também podem contribuir a partir de projetos, a partir do seu trabalho pedagógico, e enviar também dados e informações que orientem as políticas públicas de educação que também serão produzidas no âmbito federal (PORTAL DO MEC, 2011, p. 1).

Na perspectiva ilustrada pelo Portal do MEC (2011c, pp. 2-3), o MEC e o CNE também trabalham com a questão da produção de currículos e diretrizes. Essas diretrizes para existirem precisam de uma legislação. Ou seja, o poder público é orientado pelo Ministério da Educação e pelo Conselho Nacional de Educação para legislar sobre questões da educação. Então, esses diálogos entre as instituições, são fundamentais para as estruturas da educação brasileira e para a formação de programas, como é o caso da lei que fundamenta o FIES.

Nesse sentido, a Lei 10.260/2001, sobre o FIES⁵², sofreu diversas regulamentações no decorrer da sua vigência, a mais recente publicada no Diário Oficial da União é a Portaria nº VIII. Uma portaria normativa que trata de mudanças que atingirão o setor privado e serão muito importantes para ele. Destaca-se a Gestão do Contrato, as instituições não tinham muita preocupação em disciplinar o assunto em seus contratos (BRASIL, 2001, p. 14).

Hoje, como referencial nos contratos de prestação de serviço educacional, a instituição tem de colocar, como parâmetro legal, a Lei 10.260 de 2001 e sua regulamentação, como o FNDE. Ademais, o Ministério da Educação altera constantemente as regulamentações, é importante que se coloque no contrato, a lei e sua regulamentação (BRASIL, 2001, pp. 7-14).

Fundamentalmente, hoje, com o oferecimento das vagas, diferenciadamente das versões anteriores do FIES, há duas diferenças: identificou-se que as instituições precisam também ter um disciplinamento muito claro nas regras de contrato, principalmente em relação aos pagamentos de diferenças entre o valor financiado e o valor de contrato de prestação de serviço educacional.

O aluno que entra na instituição, ele assina um contrato que é regido pela Lei 9.870 de 23 de novembro de 1999⁵³, a outra parte, e agora que praticamente acabou o financiamento de 100%, o aluno tem de pagar o valor da diferença, então, outro ponto extremamente importante é que seja incluído no contrato de prestação de serviço que o aluno tem de pagar o valor da diferença. (BRASIL, 1999, p. 1).

Simplificando, o Portal do MEC (2011b, p. 3) informa que a diferença entre o valor financiado e o valor previsto pela prestação de serviço educacional deve ser suportado pelo estudante, aliás, a inadimplência de um período para o outro, se o

⁵² Legislação básica dos SISFIES:

<https://www.fnde.gov.br/fndelegis/action/ActionDatalegis.php?acao=abrirTreeview&cod_menu=1315&cod_modulo=85>.
Acesso em: 14 de abril de 2015 (PORTAL DO FNDE, 2015).

⁵³ Lei 9.870/99. Dispõe sobre o valor total das anuidades escolares e dá outras providências (BRASIL, 1999, p. 1).

aluno não concluir ou liquidar o valor de sua dívida, mesmo com o FIES, a instituição poderá não renovar o contrato de prestação de serviço educacional, ou seja, ele tem de atender os requisitos do aditamento.

Outro ponto que se alterou é em relação ao desconto previsto pela Portaria Normativa Nº 25, de 21 de dezembro de 2016⁵⁴. Até então, a instituição de ensino fixava a sua unidade de cobrança e era suportado o valor dessa unidade em 100%, 75% ou 50%. Entretanto, houve por parte dessa portaria um disciplinamento da obrigatoriedade da instituição de ensino de ter no mínimo 5% de desconto sobre o valor fixado de acordo com a lei, retirando-se ainda todos aqueles descontos considerados coletivos, inclusive de pontualidade, o que significa dizer, que uma mensalidade de R\$ 100,00 reais, se for de R\$ 90,00 com todos os seus descontos⁵⁵, os 5% incidirá exatamente sobre o valor com desconto coletivo (MEC, 2016, p. 1).

A portaria do MEC (2016, p. 1) também estabelece que esse seja o percentual mínimo, a instituição poderá até ter um percentual maior, os sindicatos das instituições de ensino superior não orientam sobre os valores a serem praticados pelas instituições, nem sobre a política de descontos ou pontualidade. Mas também os sindicatos devem esclarecer o valor correto a ser cobrado e fixado, em vista de se considerar a sustentabilidade da instituição de ensino e a capacidade de autofinanciamento.

Ainda nesse sentido, não adianta a instituição oferecer um bom desconto para atrair muitos alunos, ter um número maior de alunos, e no fim não conseguir manter a operacionalidade da instituição, acarretando um desequilíbrio econômico e financeiro, o que é um requisito legal, inclusive previsto nas Lei do SINAES⁵⁶ (BRASIL, 2004, p. 1).

Ainda em relação às mudanças, é importante lembrar que há, além do desconto de 5%, os descontos de pontualidade e mesmo de antecipação, ou qualquer outro de caráter coletivo. Os descontos e benefícios devem ser divulgados para todos os seus alunos, bem como o texto da proposta de contrato. Durante muito tempo, as instituições e mesmo o governo, em especial o Ministério da Justiça, não se preocuparam tanto com a evolução das anuidades escolares, inclusive as

⁵⁴ Condições de financiamento: <<http://sisfiesportal.mec.gov.br/?pagina=condicoes>>. Acesso em: 14 de abr. 2015 (MEC, 2016, p. 1).

⁵⁵ Exemplos de cursos com o Valor da Semestralidade com Desconto: <<http://fies.org/fies-valor-da-semestralidade-com-desconto.htm>>. Acesso em: 14 de jul. 2016 (PORTAL DO MEC, 2016).

⁵⁶ Presidência da República, Casa Civil, Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004: <<http://www.sintunesp.org.br/refuniv/Lei%2010861-04%20-%20Sistema%20de%20Aval%20da%20Educ%20Sup%20.htm>>. Acesso em: 14 de abr. 2015 (PORTAL DO FORNAPRE, 2015).

abusivas, isso é vedado conforme estabelece a Constituição, nesse sentido, temos a lei para salvaguardar os interesses de todas as partes (MEC, 2016, p. 1).

Nesta direção, conforme o Portal do MEC (2011, p. 4), qualquer intervenção no domínio econômico prevalece, diante da abusividade, requerer a documentação da instituição comprovando que aquele valor está incorreto; nesse sentido, é importante que as instituições coloquem em planilha os seus custos e divulguem de maneira bastante transparente e considerem, dentro dos descontos estipulados, um valor que seja praticável.

Como a oferta de matrículas tem relação de custo e benefício, relação de consumo, a instituição deve observar a portaria, divulgando todas as condições do curso, o que estabelece o Artigo 32 da Portaria 40 que disciplina o Decreto 5.773/2006⁵⁷. Essa portaria estabelece todos os requisitos necessários de divulgação em relação aos cursos, por exemplo, devem ser colocados o Ato Autorizativo, a quantidade de vagas e demais documentos (BRASIL, 2006, p. 10).

Segundo Saviani (2005b, pp. 10-2,20-2), é importante que as instituições esclareçam o seu corpo discente, no sentido de informar aos alunos que eles têm de cumprir com todos os requisitos legais conforme lista de documentação divulgada pela instituição, sendo assim, cumprindo com todos esses requisitos, o aluno terá acesso ao FIES. Nos meios de divulgação da instituição, essa última deve colocar claramente que as vagas estão condicionadas à disponibilidade de orçamento do Estado, aos custos gerados da IES para se obter os conceitos 3, 4 e 5; bem como, do limite de vagas oferecidas pelo governo.

No 2º semestre de 2015, o governo disponibilizou 61.500 vagas e, mesmo assim, foi considerada a regionalidade. Normalmente são destinadas 70% dos cursos para áreas consideradas estratégicas, o que significa dizer que a Região Sudeste abrigou nesse mesmo período um pouco mais de 8.000 vagas, consideradas não estratégicas, e mesmo assim com conceitos de 3, 4 e 5⁵⁸ (PORTAL DO MEC, 2016, p. 1).

É importante que se saiba que não é uma garantia que o aluno consiga o FIES, na verdade a instituição está concorrendo a vagas, além disso, as IES têm critérios próprios de cumprimento dos requisitos básicos, desde a parte documental

⁵⁷ Lei 5.773/06. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino (BRASIL, 2006, p. 1).

⁵⁸ Vagas estratégicas de Cursos: <<http://fies.org/fies-valor-da-semestralidade-com-desconto.htm>>. Acesso em: 14 de julho. 2016 (PORTAL DO MEC, 2016, p. 1).

até um mínimo de 450 pontos, dentre outras exigências. O aluno não pode zerar na prova. Essas são as modificações principais, outras portarias irão ser publicadas para disciplinar esse assunto, é importante que as instituições façam a gestão dessas vagas (PORTAL DO MEC, 2016, p. 2).

No segundo semestre de 2015 ofertou-se mais de 61.300 vagas pelo governo federal, mas para todo o ano de 2016 houve uma previsão de 365.000 vagas. Como o PNE estabelece a necessidade de expandir, o governo pode chegar a 750.000 vagas, tão necessárias para cumprir com as metas estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação (PORTAL DO MEC, 2016, p. 3).

Todo esse arcabouço jurídico que fundamenta o FIES é que garante, por força de lei, as políticas públicas de inclusão no ensino superior, a fim de se atender às necessidades sociais e às demandas do mercado de trabalho. Paralelamente a tudo isso, como destaca Arendt (2007, p. 48), há alguns antecedentes que se desenrolaram durante o séc. XX, que nos fazem entender melhor a consolidação das políticas públicas em prol do desenvolvimento educacional em todos os seus níveis pelo mundo afora. Referindo-se às questões históricas, dentre elas, a Primeira e a Segunda Guerra Mundial e o Plano Marshall de recuperação econômica da Europa e do Japão.

O que há em comum nesses planos, negociações e acordos, se não em sua totalidade, mas na maioria dos documentos, como destaca a ONU (2009, pp. 2-3), é a defesa pelo direito da formação acadêmica básica, como está prevista na Declaração Universal dos Direitos Humanos – DUDH⁵⁹. Ao longo do séc. XX e agora no XXI, o governo brasileiro intensificou as políticas públicas de educação, atendendo a diversas demandas, inclusive esses acordos internacionais, dentre eles o que está previsto no preâmbulo da Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 2009, pp. 2-3).

Para melhor atender a essas exigências, o ensino básico se divide em três níveis, o Ensino Fundamental I, vai do pré-escolar até o 5º ano, Ensino Fundamental II, do 6º ano até o 9º ano, e o Ensino Médio, 1º, 2º e 3º anos. Essa inclusão de todos no ensino básico se reflete no acesso ao ensino superior, e o governo brasileiro mais que atende a essas demandas, à medida que se compromete e realiza ações para atender às demandas de ordem interna e externa, possibilitando maiores

⁵⁹Preâmbulo da Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 2009, pp. 2-3).

oportunidades de acesso à educação para as classes historicamente não empoderadas a fim de promover a inclusão social.

O Governo Brasileiro garante gratuitamente, a exemplo do que é pedido na Declaração Universal dos Direitos Humanos e nas Políticas Públicas previstas na Constituição do Brasil de 1988, o Ensino Básico. E ainda, promove o acesso ao ensino superior a todas as camadas da população, principalmente as pessoas que estão diante de uma situação de vulnerabilidade social. Além da universidade pública, o governo oferece linhas de financiamento e bolsas de estudo para as instituições de ensino superior privadas.

Um dos acessos mais eficientes ao ensino superior, das camadas socialmente vulneráveis da nossa sociedade, se dá por meio do Fundo de Financiamento Estudantil, conforme balanço da Controladoria Geral da União. Dessa maneira, o Brasil atende mais que o suficiente, às exigências da Declaração Universal dos Direitos Humanos e a previsão das Políticas Públicas da Carta Magna e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, por meio de um dos principais programas de inclusão social e acadêmica do Estado brasileiro, o Fundo de Financiamento Estudantil – FIES.

CAPÍTULO II

AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO NO BRASIL E O PROGRAMA SOCIAL: FUNDO DE FINANCIAMENTO ESTUDANTIL

A pesquisa sobre as Políticas Públicas de Educação no Brasil e o Programa Social: Fundo de Financiamento Estudantil – FIES é importante para compreensão dos objetivos do Estado e das diretrizes educacionais. Na perspectiva de um estudo crítico da educação em geral e, de modo especial, da origem histórica da educação brasileira. Complementarmente, mediante a educação para todos, a investigação avança sobre a educação no Estado Brasileiro diante da Constituição Federal – CF e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB.

Comparato (2013a, p. 57) contribui valiosamente para a compreensão das políticas públicas educacionais no Brasil, inclusive sobre a gênese do Fundo de Financiamento Estudantil, remetendo às políticas públicas educacionais da década de 1970.

Nesse sentido, ainda em Comparato (2013c, p. 60), o Presidente Ernesto Geisel instituiu o Programa de Crédito Educativo – PCE durante a Ditadura Militar, o que mais tarde vai ser uma das fontes de inspiração das políticas públicas voltadas para a inclusão no ensino superior, sendo assim, com a sucessão dos governos, esse Programa foi sendo renomeado.

No governo Fernando Henrique Cardoso – FHC, denominava-se Programa de Custeio da Graduação – PCG, até ser renomeado para Fundo de Financiamento Estudantil – FIES. Conforme Comparato (2005, p. 362), tais temas como educação inclusiva das classes socialmente vulneráveis, foram pouco estudados até o Governo de FHC⁶⁰.

Sobre a gênese do FIES, Comparato (2013a, p. 47) diz que o Programa deve ser bem fundamentado nas políticas públicas, como Programa social. O FIES tem como referências várias leis nacionais e internacionais, além das leis, regulamentos e portarias⁶¹ do Brasil. Outro ponto de partida são as correntes filosóficas e

⁶⁰As relações entre Educação, Estado e Poder não têm sido suficientemente estudadas entre nós. As discussões sobre educação, muitas vezes, não vão além de uma visão ingênua ou conspiratória, não levando na devida conta os condicionantes políticos, culturais, econômicos e sociais (COMPARATO, 2005, p. 362).

⁶¹ Portaria FNDE/MEC Nº 123, de 02 de março de 2017. Publicar a apuração de resultados dos indicadores que integram o Painel de Gestão do FNDE - Exercício de 2016, em observância ao §1º do artigo 1º da Portaria nº 617, de 28 de novembro de 2016, publicada no Boletim de Pessoal e de Serviços - BPS nº 231/2016, conforme ANEXO I (BRASIL, 2017, p. 1).

movimentos que inspiraram sistemas de ensino, como é o caso da Declaração Universal dos Direitos Humanos – DUDH, proclamada pela Organização das Nações Unidas – ONU, no dia 10 de dezembro de 1948. Nela, encontramos uma lista dos direitos fundamentais de todas as pessoas; essa declaração é aceita por todas as nações que constituem as Nações Unidas (DUDH, 1948, pp. 2-16).

Por isso, esta lista dos direitos humanos tornou-se um dos pontos de referência no momento de enfrentar os problemas do país, ampliando a educação básica para o ensino superior, na forma do financiamento chamado FIES, conforme as políticas públicas do país. Essa ampliação dos programas de ensino básico para o superior, conforme afirma a Declaração Universal dos Direitos Humanos⁶², por meio de bolsas e financiamentos estudantis, se constitui em políticas que são desdobramentos da ampliação da educação como resultado das políticas públicas de educação voltadas para esses direitos (DUDH, 1948, p. 14).

Nesse sentido, no Brasil, pode-se aplicar a reflexão de Bobbio (1999, p. 220). Esse estudioso afirma que o ensino formal transita entre dois pólos, uma dicotomia entre qualidade de ensino na educação superior e a baixa qualidade na educação básica, frente a essa realidade, ele defende o acesso⁶³ à educação para todos, em especial para os cidadãos que fazem parte da base da pirâmide social. Uma vez que grande parte dessas pessoas têm dificuldades ao acesso educacional por diversas questões, a principal delas é o fator econômico, outro problema é a escassez de políticas públicas de inclusão social em comparação com outros países como, por exemplo, os Estados Unidos da América – EUA.

Por último, é importante lembrar a afirmação de Bobbio (2001, p. 71), que tais políticas de inclusão social no ensino superior são desdobramentos de leis que promovem a igualdade e a liberdade, como é o caso de acordos e declarações, por exemplo: a Declaração Universal dos Direitos Humanos em 1948, a Convenção dos Direitos Criança em 1989, Declaração Mundial da Educação Para Todos de 1990, a Declaração do Milênio para o Bem Estar Social no ano 2000, a Declaração de

⁶² Tem uma introdução e trinta artigos sobre educação, destaca-se o Artigo XXVI: Todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, está baseada no mérito (DUDH, 1948, p. 14).

⁶³ Este artigo defende a tese de que o direito à educação se teria desenvolvido em três gerações: 1. O ensino torna-se paulatinamente direito público quando todos adquirem a possibilidade de acesso à escola pública; 2. A educação como direito dá um salto quando historicamente passa a contemplar, pouco a pouco, o atendimento a padrões de exigência voltados para a busca de qualidade no ensino oferecido e para o reconhecimento de ideais democráticos internos à vida escolar; 3. O direito da educação será consagrado quando a escola adquirir padrões curriculares e orientações políticas que assegurem inversão de prioridades, mediante atendimento que contemple – à guisa de justiça distributiva – grupos sociais reconhecidamente com maior dificuldade para participar desse direito subjetivo universal – que é a escola pública, gratuita, obrigatória e laica (BOBBIO, 1999, p. 220).

Salamanca para Educação Especial 1994 e o Estatuto de Roma do Tribunal Penal Internacional de 1998.

No Brasil, isso se dá principalmente por meio das políticas públicas educacionais, na forma da lei, a Carta Magna de 1988, nos capítulos sobre Direitos Sociais. Nesse sentido, nos países em desenvolvimento, a inclusão educacional passa a ser uma prioridade, pelo menos nos graus elementares e fundamentais, à medida que haja compromisso e vontade política de cumprir com todas as intenções previstas em lei (MARTINS, 2006, p. 6).

A União da República Federativa do Brasil supera essas intenções de inclusão no ensino, pois essas intenções já suplantaram os graus elementares avançando para os graus superiores de educação. Tudo isso se dá por modalidades de ingresso no ensino superior, promovidas por políticas públicas educacionais que favorecem a inclusão social dos mais fragilizados nas universidades, como é o caso dos respectivos programas e processos seletivos: ENEM⁶⁴, SISU⁶⁵, PAS⁶⁶, PROUNI⁶⁷ e o FIES⁶⁸.

2.1 AS MODALIDADES DE POLÍTICAS PÚBLICAS NO INGRESSO NAS UNIVERSIDADES: VESTIBULAR, ENEM, SISU, PAS, PROUNI E O FIES

As modalidades de políticas públicas no ingresso nas universidades por meio de Processos Seletivos e Programas, tais como: vestibular tradicional, ENEM, SISU, PAS, PROUNI e FIES existem para tentar equalizar as oportunidades de ingresso. Isso remete a uma análise sobre as referências do estado em relação às leis

⁶⁴ Portaria INEP nº 179, de 28 de abril de 2014, sobre o uso das notas do Exame Nacional do Ensino Médio - Enem: <https://www.google.com.br/search?q=ENEM&rlz=1C1CHZL_pt-BRBR723BR723&oq=ENEM&aqs=chrome..69i57j69i65l2j0l3.1983j0j4&sourceid=chrome&ie=UTF-8#q=portaria+do+ENEM&*>>. Acesso em: 14 de jul. 2016 (BRASIL, 2014, p. 1).

⁶⁵ Portaria Normativa Nº 21, de 5 de novembro de 2012, dispõe sobre o Sistema de Seleção Unificada - SisU: <http://www.uffs.edu.br/estudenauffs/arquivos/doc-sisu/portaria-dispoe_sobre_o_sistema_de_selecao_unificada.pdf>. Acesso em: 14 de jul. 2016 (BRASIL, 2012, p. 1).

⁶⁶ Portaria Nº 337/2016/GS/SEDUC/MT, Orientações Básicas sobre o PAS: <<http://cos.seduc.mt.gov.br/upload/permanente/Arquivo/Orienta%C3%A7%C3%B5es%20B%C3%A1sicas%20do%20PAS25411974569098.pdf>>. Acesso em: 14 de julho de 2016 (BRASIL, 2016, p. 3).

⁶⁷ Portaria Normativa nº 1, de 2 de janeiro de 2015, Regulamenta os processos seletivos do Programa Universidade para Todos - Prouni: <<http://prouniportal.mec.gov.br/legislacao/legislacao-2015/215-portaria-normativa-n-1-de-2-de-janeiro-de-2015>>. Acesso em: 14 de jul. 2016 (BRASIL, 2015, p. 1).

⁶⁸ Portaria FNDE/MEC nº 241, de 29 de maio de 2014, dispõe sobre os prazos para a realização de aditamentos de contratos de financiamento concedidos com recursos do Fundo de Financiamento Estudantil: <[http://www.fnde.gov.br/fnde/legislacao/portarias/itemlist/tag/SisFIES%20\(Sistema%20Informatizado%20do%20FIES\)](http://www.fnde.gov.br/fnde/legislacao/portarias/itemlist/tag/SisFIES%20(Sistema%20Informatizado%20do%20FIES))>. Acesso em: 14 de jul. 2016 (BRASIL, 2014, p. 1).

nacionais e internacionais que fundamentam o FIES, como paradigma de políticas públicas de inclusão social na área de educação superior, que impactaram historicamente e impactam a sociedade brasileira como um todo.

A partir do pensamento de Bobbio (2001, p. 73)⁶⁹, acerca da política educacional, tem-se como ponto de partida a inclusão social, por meio do Programa de Financiamento Estudantil no ensino superior. A inclusão é tema de grande importância em vista das matrículas dos alunos nas faculdades privadas, muitos desses oriundos de unidades escolares de péssima qualidade de ensino, influenciando na oferta de matrículas e na qualidade do processo educativo.

O pensamento de Bobbio (2001, p. 75)⁷⁰, acerca da democratização da igualdade de direitos, coincide com as ações do Estado Brasileiro, à medida que o Estado, por força de lei, oferta matrículas e oportunidades de avanços no estudo. Isso se torna comprometedor à medida que muitas vezes, essas ofertas estão associadas a situações precárias em função de aspectos sociais e econômicos. Em síntese, pela formação acadêmica dos professores e pela falta de investimentos e gestão financeira adequadas.

Visto que o governo brasileiro tem como ideal de políticas públicas a igualdade de direito e a democratização do ensino público em todos os níveis, inclusive no nível do ensino superior, como paradigma de inclusão social. Nessa perspectiva, mesmo considerando os problemas de investimentos e gestão financeira, o Brasil promove essa inclusão social na vida acadêmica, o que é uma oportunidade para todos, daí a importância do FIES (BOBBIO, 1992, p. 19; MARTINS, 2006, pp. 6-7).

É por isso que o foco do tema inclusão dos alunos no ensino superior está associado às carências de ordem social e econômica, e por meio do FIES tentou-se diminuir ou eliminar as carências educacionais em nível superior, ou seja, o público alvo do FIES é, principalmente, as pessoas que não têm condições de arcar com os custos imediatos do processo ensino-aprendizagem.

⁶⁹As obras de Bobbio propostas nessa dissertação não tratam sobre o Brasil, mas sua linha de pensamento que transita nas ideias acerca de política, democracia, igualdade de direitos, liberdade e formas de governo, dessa maneira, pontos importantes de suas ideias coincidem com as políticas educacionais brasileiras. (CARDIM, 2001, p. 11).

⁷⁰Em 1983 a série encontros da UnB teve um de seus pontos altos com a vinda de Norberto Bobbio. A iniciativa tinha a intenção de conhecer e difundir suas respectivas ideias, seu pensamento acerca da filosofia do direito, sobre o jusnaturalismo e positivismo jurídicos, os sistemas constitucionais, a democracia representativa, a natureza e as múltiplas dimensões do poder, a diáde esquerda-direita, o futuro de um socialismo não-marxista e democrático, finalmente os problemas da relação trágica entre ética e política. A vinda de Bobbio para a UnB, bem como a síntese de suas reflexões na ocasião estão na obra de Carlos Henrique Cardim: "Bobbio no Brasil: Um Retrato Intelectual" (CARDIM, 2001, p. 12).

As premissas que levaram o Brasil a se preocupar com essa questão estão presentes em leis, como na Constituição de 1988, em seu Artigo 214, Capítulo III⁷¹, que se compromete em erradicar o analfabetismo, a universalizar o atendimento escolar, a melhorar a qualidade de ensino, a oferecer formação técnica para o trabalho, a promover a formação humanística, científica e tecnológica para o país e o estabelecimento de metas de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto (BRASIL, 1988, pp. 123-4).

Saviani (1998, p. 22) aponta para outras inspirações para bases legais, na perspectiva de inclusão social, de caráter internacional, encontram a sua fundamentação em conferências, declarações e acordos mundiais. Em 1988 houve a Convenção Mundial do Direito da Criança (ONU, 1988, p. 2).

Em 1989 houve a Declaração de Jomtien (1989, p. 1) na Tailândia, foi a Conferência Mundial de Educação para Todos, promovida pela UNESCO, defendeu as bases do ensino por competências⁷² por meio de quatro pilares da educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver e aprender a ser. Outra participação do Brasil em evento de repercussão mundial foi o que tratou da temática sobre inclusão, em 1994, a chamada Declaração de Salamanca (1994, p. 1), essa última tem foco nas pessoas com deficiência.

Hoje, por força de lei, aqui no Brasil, todas as instituições, inclusive no segmento do ensino superior, têm a obrigação de construir ou adequar a logística, ou seja, os edifícios devem se adaptar às necessidades especiais. Essa é uma das exigências para aprovação de cursos e de financiamentos do FIES, conforme legislação e normas da educação superior fiscalizada pelas autarquias, como é o caso do INEP⁷³ (PORTAL DO INEP, 2016b, p. 1).

O processo histórico do vestibular como procedimento político educacional, segundo Monteiro (2011, p.3)⁷⁴, começa com a vinda da família imperial portuguesa ao Brasil, em 1808. Nesse período Dom João VI trata de implantar na capital São

⁷¹ Constituição do Brasil de 1988, Capítulo III - Da Educação, da Cultura e do Desporto; Seção I Da Educação, artigo número 214 (BRASIL, 1988, pp. 123-4).

⁷² Sobre o papel do professor o seu conteúdo específico deve ser ministrado como meio para o desenvolvimento de competências pelo aluno (SAVIANI, 1998, p. 22).

⁷³ Acesso a informação no Portal do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira: <http://portal.inep.gov.br/superior-condicoesdeensino-legislacao_normas>. Acesso em: 14 de julho de 2016 (PORTAL DO INEP, 2016b, p. 1).

⁷⁴ Acesso a informação no blog Vivências da História: <<http://vivenciasdahistoria.blogspot.com.br/2011/12/origem-do-vestibular-no-brasil.html>>. Acesso em: 15 de novembro de 2016 (BLOG VIVÊNCIAS DA HISTÓRIA, 2016; MONTEIRO, 2011, p.3).

Salvador, com toda uma aparelhagem administrativa e principalmente educacional, o primeiro curso superior do Brasil na Bahia.

É fundada a Escola de Cirurgia da Bahia, que dará origem à Faculdade de Medicina da Universidade Federal da Bahia – UFBA, medicina é o primeiro curso superior do país. Em 1827, surgem os primeiros cursos de Direito, no Largo São Francisco de São Paulo e em Olinda. Em 1837, o governo cria o Colégio Pedro II, para ensino secundário, atual ensino médio, visando preparar as elites do Império para as principais faculdades e, com isso, em 1890, são criados exames, os chamados exames de madureza, aplicado no último ano de ginásio, para saber o nível dos alunos que chegam à faculdade que não estudaram no Colégio Pedro II, por consequência, teve de normatizar o ensino primário e secundário.

A primeira universidade do Brasil foi a Escola Universitária Livre de Manaus, em 1909. Até aquele momento, segundo Saviani (1998, p. 23)⁷⁵, 27 cursos superiores foram formados e, conseqüentemente, a demanda subiu. O governo federal decreta a elaboração de exames de admissão aos cursos superiores, com prova dissertativa e oral. É o embrião daquilo que o Ministro da Educação, Carlos Maximiliano, chama pela primeira vez de vestibular, em 1915.

Nesse contexto histórico, aponta Saviani (1998, p. 32), sobre as políticas públicas educacionais, o ensino secundário passa ao modelo seriado de 6 anos e sua conclusão passa a ser requisito na admissão da universidade. As universidades se espalham pelo Brasil. Em São Paulo, nasce em 1934 a USP, depois as universidades de Minas Gerais, Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro e Paraná.

Segundo Saviani (1998, p. 37), em 1964, é realizado o primeiro vestibular unificado, sete universidades participantes, além da prova teórica, tinha uma etapa prática, com testes de biologia, química e física. Atualmente há no Brasil 33 mil cursos de graduações, com mais de 8 milhões e 33 mil alunos matriculados, distribuídos entre 2.364 instituições de ensino superior na esfera públicas, privada e religiosa⁷⁶⁷⁷. O número de vagas nunca acompanhou a demanda⁷⁸ da sociedade e

⁷⁵ Cabe ao professor organizar e dirigir situações de aprendizagem, tais como: conteúdos e objetivos de aprendizagem, trabalhar a partir das representações dos alunos, trabalhar a partir dos erros e obstáculos, construir dispositivos ou sequências didáticas e envolver os alunos em projetos e pesquisas (SAVIANI, 1998, p. 23).

⁷⁶ Os dados relativos ao ano de 2015, divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP do Ministério da Educação, refere-se a avaliação da trajetória dos alunos entre 2010 e 2014. Acesso a informação no Portal do MEC: <<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/32044-censo-da-educacao-superior>>. Acesso em: 21 de abril de 2017 (PORTAL DO MEC, 2015).

⁷⁷ Sinopse estatística do Censo da Educação Superior, realizado em 2010 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP do Ministério da Educação. Acesso a informação no Portal do MEC: <<http://portal.mec.gov.br/ultimas->

do mercado de trabalho, com isso muitos que atingem a nota mínima, ainda assim, não entram, pois não estão entre os melhores.

Como menciona Saviani (1998, p. 42), o vestibular tradicional se baseia na meritocracia, aparentemente essa regra meritocrática parece ser justa, mas na verdade ela só favorece àqueles de melhores condições financeiras, que podem pagar as melhores escolas, provocando na sociedade uma desigualdade social no ingresso nas universidades públicas. O governo Costa e Silva tenta contornar essa situação sem sucesso, surgindo assim a Marcha dos Excedentes, onde alunos saíram a protestar por mudanças. Com esses protestos veio a mudança, o vestibular transita da habilitação para a classificação na admissão a uma universidade.

Num primeiro momento, a maioria das universidades privadas determinavam o conteúdo, a Universidade de São Paulo – USP, junto com a Universidade Estadual Paulista – UNESP e a Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, criam a Fundação Universitária para o Vestibular – FUVEST a fim de padronizar o processo seletivo, um dos principais colaboradores nesse novo processo foi Rubem Alves, em 1976 (ALVES, 2001, p. 72).

Conforme evidencia Saviani (1998, p. 51), são cinco dias de prova: no primeiro, testes de 120 questões de francês e inglês e na segunda, quatro dias de 132 questões diversificadas mais redação. A UNESP unifica seu processo seletivo em 1979, com a Vunesp e a UNICAMP, com a Comvest em 1986. Em 1989, a Fuvest passa a exigir a literatura no vestibular.

Com esse avançado processo, no governo Collor, as universidades ganham autonomia para elaborar seus processos seletivos. O ENEM, que busca analisar o ensino médio no Brasil, é criado em 1998 e passa a se unificar aos muitos vestibulares pelo território nacional em 2009, cabendo ao candidato estar atento ao Sistema de Seleção Unificada – SISU como alternativa para o ingresso no ensino superior. Nesse sentido, o aluno tem de verificar se atingiu a pontuação necessária para pleitear a vaga no curso desejado. Atualmente, segundo o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, em 2010, o Brasil possui mais

noticias/212-educacao-superior-1690610854/17239-cursos-de-graduacao-tem-63-milhoes-de-alunos-em-23-mil-instituicoes>. Acesso em: 21 de abril de 2017(PORTAL DO MEC, 2011).

⁷⁸ Paralelamente ao processo de ampliação de acesso ao ensino superior, tem ocorrido uma retração do financiamento público que, de modo geral, não tem acompanhado o ritmo da demanda, que tem assumido feições específicas em cada sociedade concreta. Algumas análises têm chamado a atenção para a emergência de um “capitalismo acadêmico”, no interior do qual passou a ocorrer um crescente engajamento das instituições de educação superior com empresas privadas, como uma estratégia de captação de recursos, para compensar a tendência de retração do aparelho estatal no financiamento de universidades sob a sua responsabilidade (MARTINS, 2006, p.3).

de 278 universidades públicas e mais de 2.100 universidades particulares. Todas com mais de 7 milhões de alunos matriculados em todo território nacional (IBGE, 2010, p. 127).

Explicando de maneira prática como funciona os Processos Seletivos e Programas Sociais, denominados como ENEM, SISU, PAS, PROUNI e o FIES. Iniciando pela política pública educacional denominada pela sigla ENEM, ou se preferir, Exame Nacional do Ensino Médio⁷⁹, é implementado em escala nacional a partir de 2009. O ENEM funciona como instrumento de políticas públicas de acesso para destacadas universidades brasileiras, tanto federais, estaduais, municipais e privadas (PORTAL DO INEP, 2014, p. 1).

O ENEM foi instituído em 1998 por força de lei, como forma de avaliar o desempenho dos estudantes ao fim do ensino básico. Naquela época O ENEM atendeu cerca de 130 instituições de ensino superior no Brasil⁸⁰, e a regra de ingresso nessas respectivas IES por meio do ENEM fica a critério dessas mesmas instituições (PORTAL DO INEP, 2014, p. 1).

As instituições de ensino superior podem optar pela modalidade de aproveitamento integral ou parcial das notas do ENEM, ou seja, em 2014, as instituições que adotaram integralmente a nota obtida no ENEM, em todo território nacional, atingiram um percentual de 68,2%. As Instituições que optaram pelo critério de uso parcial da nota obtida no ENEM atingiram um percentual de 31,8%⁸¹ (PORTAL DO INEP, 2014, p. 2).

A partir de cálculos estatísticos e probabilísticos, o sistema do ENEM mede o grau de proficiência do candidato e seu padrão de respostas às questões no processo seletivo⁸². Ou seja, se um candidato acerta 20 questões fáceis e 10 médias, e outro candidato responde corretamente as mesmas 20 fáceis e mais 10 difíceis, os dois terão acertado 30 itens, mas a nota do primeiro será maior, já que é mais provável ele ter acertado as médias por conhecimento, sem acertar as difíceis aleatoriamente, como fez o segundo (PORTAL DO INEP, 2014, p.1).

⁷⁹ Sobre o ENEM como processo de ingresso em instituições públicas de ensino superior - 2014: <<http://vestibular.brasilecola.com/enem/lista-adesao-enem.htm>>. Acesso em: 14 de agosto de 2014 (ENEM.ORG, 2014, p. 1).

⁸⁰ Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM - 2014: <<http://enem.inep.gov.br/>>. Acesso em: 22 de julho de 2014 (PORTAL DO INEP, 2014, p. 1).

⁸¹ Portal do INEP - 2014: <<http://portal.inep.gov.br/>>. Acesso em: 22 de julho de 2014 (PORTAL DO INEP, 2014, p.2).

⁸² O que cai e como é a prova do ENEM. O que o método faz é diminuir o peso de eventuais acertos fora do padrão, já que um candidato que teve dificuldade nas questões fáceis do teste dificilmente saberia solucionar as perguntas mais complexas: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/downloads/2012/matriz_referencia_enem.pdf>. Acesso em: 22 de julho de 2014 (PORTAL DO INEP, 2014, p.1).

O Sistema de Seleção Unificada – SISU, como política pública educacional, funciona a partir da entrada do estudante no site oficial mediante cadastro dos dados pessoais. Esse procedimento o aluno faz após a divulgação das notas do ENEM⁸³, o sistema faz um somatório de todas as suas notas e divide por cinco, o resultado é a média que vai credenciar, mediante inscrição do aluno no SISU, a oportunidade de escolher o curso e a faculdade que o estudante quer cursar.

No primeiro dia no site do SISU⁸⁴ o aluno deve fazer a inscrição, colocar a primeira e segunda opções de cursos e a faculdade, automaticamente, vai sair a posição que o estudante está, a nota de corte que corresponde ao número de pessoas que estão atrás do candidato e sua respectiva classificação. Nesse caso, se o estudante não tiver chance de passar na universidade escolhida, o mesmo pode trocar de faculdade e fazer a opção por outra que tenha mais chances, ou seja, aquela em que a nota do estudante esteja mais próxima da nota de corte, ou ainda, se a nota do candidato está acima da nota de corte. Depois que o aluno faz todo esse procedimento, normalmente o resultado da classificação do candidato sai no dia seguinte (PORTAL DO INEP, 2014, p. 4).

Outra forma de ingresso nas universidades federais, estaduais e municipais é o Programa de Avaliação Seriada – PAS⁸⁵, essa política pública tem por objetivo a tentativa de garantir a igualdade de condições em relação aos alunos oriundos das escolas públicas *versus* os alunos das instituições de ensino particular. Também tem por objetivo, conforme sugere Dallari (2004, p. 27), em vista de uma inclusão mais justa no ensino superior, atender às demandas da sociedade na resolução de problemas sociais.

O processo seletivo é realizado em três etapas, que corresponde a um subprograma⁸⁶, em que os estudantes fazem uma prova ao final de cada ano do ensino médio. A pontuação nas três etapas é somada e determina a aprovação ou não do estudante. A UnB reserva 50% das vagas oferecidas no primeiro semestre de cada ano para preenchimento por meio do PAS. Os conteúdos cobrados nas

⁸³ Dois dias de processo seletivo com 180 questões e redação. Quem concluiu o ensino médio pode retirar a certificação do ENEM mediante um valor de R\$ 63,00: <www.enem.inep.gov.br>. Acesso em: 24 de outubro de 2015 (ENEM/INEP, 2015).

⁸⁴ Lista de adesão ao ENEM/SISU - 2014: <<http://vestibular.brasilecola.com/enem/lista-adesao-enem.htm>>. Acesso em: 14 de agosto de 2014 (ENEM.ORG, 2014, p. 4).

⁸⁵ O Programa de Avaliação Seriada – PAS foi implantado pela UnB, em 1996, mais de 20 mil estudantes já ingressaram na instituição pelo programa. Desses, mais de 7.750 alunos já concluíram a graduação (CESPE, 2011, pp. 6-7).

⁸⁶ Por isso, a educação, no seu sentido mais amplo de processos de formação, é um tema central no pensamento habermasiano. Habermas busca compreender o processo de evolução social como um duplo processo da diferenciação e complexificação dos subsistemas econômico e administrativo e, ao mesmo tempo, potencialmente, também como uma expansão de processos de reflexão e aprendizagem e, portanto, de criação de uma cultura com um potencial para resolver problemas através de processos de aprendizagem (DALLARI, 2006, p. 194).

provas são definidos em uma Matriz de Objetos de Avaliação, elaborada em conjunto com professores do ensino médio (DALLARI, 2006, p. 194).

Sobre o boletim de desempenho, segundo Wilton Castro do CESPE (2011, p. 4)⁸⁷, o candidato, após participar de cada etapa tem acesso ao seu Boletim de Desempenho, no qual é apresentado o nível de desenvolvimento das habilidades previstas na Matriz dos Objetos de Avaliação. Além disso, o boletim apresenta o desenvolvimento por grupo de habilidades, o desempenho em cada item do tipo D, bem como o escore bruto obtido e os valores médio, mínimo e máximo dos escores em relação a todos os candidatos inscritos na etapa (CESPE, 2011, pp. 4-5).

Também as escolas têm acesso a um relatório com dados essenciais relativos aos resultados da prova de cada etapa dos subprogramas em andamento, além dos níveis médios de desenvolvimento das habilidades da Matriz por parte de seus alunos e dos gabaritos referentes aos itens dos tipos A, B e C e das respostas esperadas nos itens do tipo D. Os boletins são disponibilizados na página do PAS/UnB após a divulgação do resultado da seleção e visualizados por meio de senha.

A primeira apresentação dessa política pública educacional, o projeto do PAS/UnB, que tenta promover a igualdade de condições para a comunidade acadêmica das escolas públicas e privadas, foi durante o 1º Seminário sobre o Vestibular da Universidade de Brasília nos dias 04, 05 e 06 de dezembro de 1985. Em março de 1986, o projeto foi consolidado e apresentado pela reitoria ao Ministério da Educação.

Segundo Ciléia Pontes do CESPE (2011, p. 6)⁸⁸, em 09 de junho de 1995, foi finalizado o documento: Considerações sobre uma proposta alternativa de ingresso na UnB, elaborado pela Comissão que estudou a implantação do programa. Em 20 de junho de 1995 foi realizado o seminário: Proposta Alternativa de Ingresso na UnB, para discutir a proposta de implantação do PAS/UnB. Ainda nesse ano, foram criados comitês *ad hoc* que, separados por disciplina, elaboraram as propostas dos conteúdos programáticos que pautaram as primeiras provas do Programa. Finalmente, nos dias 02 a 31 de maio de 1996, iniciaram o período de inscrições para a primeira seleção, destinada a alunos do 1º ano do ensino médio.

⁸⁷ Da Assessoria Técnica de Comunicação (CESPE, 2011, pp. 4-5).

⁸⁸ Da Assessoria Técnica de Comunicação (CESPE, 2011, p. 6).

Sobre o Programa Universidade para Todos – PROUNI, também foi criado pelo Governo Federal com o intuito de oferecer bolsas integrais ou de 50% em faculdades ou universidades particulares, com o objetivo de inclusão social no meio acadêmico. Essa política pública educacional tem como principais requisitos, para beneficiar os alunos que queiram receber a bolsa do PROUNI os seguintes critérios: o estudante tem de ter cursado o ensino médio completo em escolas públicas, ou ter ingressado na rede privada de ensino com bolsa integral. Outro critério, a pessoa ter algum tipo de deficiência ou ser professor da escola pública. Também se exige que a declaração de renda deva ser de até um salário mínimo e meio por pessoa, para as bolsas integrais e, para as bolsas de 50% até três salários mínimos por pessoa (CESPE, 2015, p. 7).

Finalmente, a política pública educacional de inclusão social denominada pela sigla FIES, é uma modalidade de financiamento estudantil consorciado a uma parceria do Governo com a Caixa Econômica Federal e o Banco do Brasil que, juntos, criaram uma forma de custear em até 100% o valor das mensalidades de faculdades ou universidades privadas, com juros de 6,5% ao ano (CESPE, 2015, p. 8).

Por exemplo, o beneficiário do FIES, durante todo o período do curso, paga R\$ 250,00 a cada três meses, continua pagando o mesmo valor trimestral de R\$ 250,00 depois de formado. Um curso de quatro anos, o estudante terá doze anos para pagar o financiamento depois que ele terminar a faculdade, com período de carência de 18 meses, depois de formado, para pagar a primeira parcela, com essas taxas intermediárias trimestrais de R\$ 250,00. Para o pessoal de medicina, a carência é estendida durante o período de residência médica (CESPE, 2015, p. 9).

As pessoas que podem receber o benefício do FIES passam por um processo seletivo que, na verdade, é uma triagem de documentos e cumprimentos de regras: tem que ter terminado o ensino médio, prestado vestibular e alcançado aprovação. Tem direito a pessoa que declara para o Imposto de Renda um valor de rendimento mensal de até 2,5 salários mínimos. Não pode ter um diploma de curso superior, ou seja, o FIES não financia um segundo curso em nível superior (CESPE, 2015, p. 9).

As declarações, os documentos, as regulamentações, as portarias e a legislação brasileira trazem uma intenção em comum, que é justamente a equalização social, ou seja, é a preocupação de atender todos os públicos de perfis diferentes, sejam alunos normais ou especiais. Para que todos tenham uma vida

digna, para que todos tenham oportunidades de crescimento, considerando suas limitações e aspectos culturais, sociais e econômicos.

Nesse sentido, o Brasil incorporou, considerando as devidas proporções em relação a outros países de primeiro mundo, a exemplo da Declaração de Jomtien (1990, pp. 1-2), o lema Educação Para Todos. Ainda nesse sentido, o Ministério da Educação tem a intenção de abranger todas as camadas sociais, principalmente as que têm dificuldades de acesso por questões físicas e históricas, na perspectiva de inclusão social no ensino superior das classes em situação de vulnerabilidade social.

2.2 O FIES E OS FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA INCLUSÃO SOCIAL NAS UNIVERSIDADES DE INICIATIVA PRIVADA NO BRASIL

O Fundo de Financiamento Estudantil é uma alternativa de inclusão social no ensino superior em instituições de iniciativa privada, uma vez que no Brasil as universidades públicas são ocupadas, predominantemente, pelas classes sociais dominantes. Dada a importância das atuais políticas de inclusão social no ensino superior, no segmento das universidades privadas, na perspectiva da linha de pesquisa sobre Estado, Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas, o tema se mostra relevante à medida que é preciso provocar o aperfeiçoamento e ampliação das políticas públicas de forma mais eficiente para a inclusão social e acadêmica.

Nesse sentido, Comparato (2013a, p. 47) descreve que é preciso compreender que tais políticas públicas educacionais, especificamente o FIES, são políticas de inclusão voltadas para atender às demandas do mercado de trabalho e o bem-estar social. Os processos seletivos para o ingresso nas universidades, em suas diversas formas, muitas vezes não contemplam as necessidades sociais, como o ingresso no ensino superior pelas classes desprivilegiadas e, conseqüentemente, não eleva o padrão de vida e o poder aquisitivo dessas classes por falta de oportunidades adequadas.

Ainda nesse sentido, conforme Gramsci (1982, p. 21), diante da produção intelectual dos teóricos da Escola de Frankfurt, na perspectiva do Marxismo

Cultural⁸⁹, bem como, dos especialistas em políticas educacionais, como é o caso de Saviani (1983, p. 87), percebe-se a importância do presente tema proposto, uma vez que faz parte do processo de desenvolvimento de um país, a educação para todos, quando este país tem como meta o desenvolvimento pleno do cidadão e da sociedade.

Nessa linha de pensamento, Jürgen Habermas (2007, p. 40) procurou superar o pessimismo dos fundadores da Escola de Frankfurt⁹⁰, quanto às possibilidades de realização do projeto político moderno⁹¹, tal como formulado pelos iluministas e consequentemente pelos positivistas, tendo como eixos fundamentais a igualdade, a liberdade e a fraternidade. É importante lembrar que os filósofos enciclopedistas, como Montesquieu, Diderot, D'Alembert e D'Holbach, tinham em comum a preocupação com a participação política dos cidadãos e a educação para todos.

Sendo assim, essa linha de pensamento sugere que o FIES seja um mecanismo de inclusão de pessoas socialmente fragilizadas e, também, mecanismo de transformação da sociedade, a fim de colaborar e promover a igualdade de direitos entre os aspirantes ao vestibular das IES de iniciativa privada.

Arendt (2007, p. 13) afirma que a Escola de Frankfurt, em seu conjunto, propõe uma revolução tendo como premissa o desenvolvimento da educação e da cultura, com o objetivo de promover políticas públicas de inclusão, igualdade entre todos e a justiça social, de tal modo que se propõe uma hegemonia cultural, porém, esse projeto político moderno encontra dificuldades para se ramificar pelo mundo⁹² em função de interesses econômicos.

⁸⁹ Para Marx, a revolução seria uma tomada forçada do poder, que está nas mãos dos burgueses opressores, pelos trabalhadores oprimidos. Isso chamamos de "revolução armada". Esse tipo de revolução funcionou muito bem na antiga União das Repúblicas Socialistas Soviéticas, mas não funcionou direito aqui, no mundo ocidental. A cultura ocidental, que era e ainda é muito enraizada e muito forte, não deixava que os comunistas tomassem o poder pela força. Foi aí que Gramsci entrou na história. Antonio Gramsci também foi um revolucionário, mas ele via a revolução de outra forma, muito mais eficiente que a forma marxista. Talvez Gramsci tenha lido mais Sun-Tzu e Maquiavel do que Marx. Gramsci enxergou que a revolução armada não funcionava no ocidente, então outra estratégia precisava ser adotada para a instauração do comunismo obter sucesso. Enquanto Marx usava a força, Gramsci usou a inteligência. A revolução de Marx era armada, a de Gramsci era cultural, daí surge a expressão Marxismo Cultural (CARVALHO, 2008, p. 17).

⁹⁰ De acordo com as considerações precedentes, a natureza secular do *status* da constituição democrática não apresenta nenhuma deficiência interna que seja inerente ao sistema político em si e que possa pôr em risco sua auto estabilização sob o ponto de vista cognitivo ou motivacional (HABERMAS, 2007, p. 40).

⁹¹ Primeira Fase (1923-1932): A criação do Instituto de Pesquisa Social. Segunda Fase (1933-1950): O período de emigração para os Estados Unidos e a Terceira Fase (1950-1970): A reconstrução do Instituto de Pesquisas Sociais em Frankfurt.

⁹² Os vãos e inumeráveis esforços das autoridades responsáveis pelo controle da situação mostram bem toda a gravidade do problema. No entanto, quando se compara esta crise na educação com as experiências políticas de outros países no século XX, a onda revolucionária posterior à Primeira Guerra Mundial, os campos de concentração e extermínio, ou mesmo o profundo mal-estar que, sob a aparência de prosperidade, se espalhou por toda a Europa depois do fim da Segunda Guerra Mundial, toma-se difícil dedicar-se se na educação toda a atenção que ela merece. Com efeito, é tentador considerá-la como um mero fenômeno local, desligada dos problemas mais importantes do século, fenômeno cuja responsabilidade seria necessária atribuir a determinados aspectos particulares da vida dos Estados Unidos, sem equivalência noutros pontos do mundo (ARENDT, 2014, p. 307).

Habermas (1962, p. 47) apresenta o Marxismo Cultural como possibilidade de aprendizado para a experiência do mundo da política. Neste sentido, divergindo dos contemporâneos da Escola de Frankfurt, que eram predominantemente pessimistas quanto a realização do projeto moderno, apontou uma via para recolocar a razão como potencial emancipatório a partir de uma educação libertária, como é o caso da proposta pedagógica de Paulo Freire, aqui no Brasil, que visa levar o indivíduo a uma consciência a partir da sua realidade social e, a partir daí, progredir no processo de cidadania por meio da aprendizagem inclusiva.

Na ótica de Habermas (1962, p. 7), os problemas sociais estão ligados à via do paradigma comunicacional, ainda nesse sentido, os problemas sociais se dão pela desvalorização do indivíduo e por se referir à esfera do privado, ou seja, para Habermas, a superação dos problemas sociais se dá pela via da educação, proporcionando uma vivência emancipatória, isso implica numa ação na perspectiva da vida social, sistematizada pela iniciativa pública que promovam a inclusão social em todos os sentidos, inclusive na vida acadêmica.

Em sua obra Teoria da Ação Comunicativa, Habermas (1987a, p.17) destaca dois conceitos, razão comunicativa e a ação comunicativa. Isso significa que ao pretender a recuperação do conteúdo emancipatório do projeto moderno, no fundo, Habermas está preocupado com o restabelecimento dos vínculos entre socialismo e democracia.

Outro eixo que se destaca é a ênfase no diagnóstico crítico de Arendt (2007, p. 37)⁹³ sobre a democracia no sistema político atual, diante da crescente instrumentalização desencadeada pela modernidade, sobretudo, com o surgimento do direito positivo, que reserva o debate normativo aos técnicos e especialistas, na perspectiva de que a moral e a ética transitem entre o Direito Natural e o Positivismo, à medida que os interesses sociais e governamentais são defendidos em nome do bem estar social.

Na prática, Arendt (2007, p. 39) diz que para haver um verdadeiro progresso da sociedade, esta mesma sociedade deve participar das ações políticas por meio de conselhos que representem as reais necessidades das comunidades locais. Essa representatividade não pode estar apenas reservada aos políticos profissionais, mas

⁹³A direção que aponta o pensamento de Hannah Arendt no que diz respeito à teoria política é a chamada de pluralismo político, na perspectiva da inclusão do outro; nesse sentido, os acordos políticos, convênios e leis, devem trabalhar em níveis práticos, desenvolvidos por pessoas adequadas e dispostas. Acredita-se que as linhas mestras da reflexão política de Hannah Arendt gira em torno do eixo da democracia representativa, com grande defesa do sistema de conselhos ou formas de democracia direta (ARENDR, 2007, p. 37).

também aos conselhos que irão defender os interesses do povo. Dentre esses interesses estão as ações políticas de inclusão do cidadão na educação, subentende-se aí, inclusive, no ensino superior para a superação da crise educacional.

Como afirma Bobbio (2001, p. 67), para promover melhor o bem-estar social e a igualdade de direitos, por meio da educação, a fim de se superar a crise do poder⁹⁴ que está associado à crise da sociedade, faz-se necessário o processo de inclusão das classes historicamente não empoderadas da sociedade. Na perspectiva de que o Estado deve ofertar vagas em todos os níveis de ensino para a superação da crise social e, para isso, esses respectivos níveis de ensino devem estar associados a um alto nível de padrão de qualidade⁹⁵ para uma verdadeira e justa inclusão social. Também defende a preservação dos frutos das conquistas históricas das políticas públicas, porém, em sua ótica, na prática, não existe vontade política do legislador⁹⁶ para tanto (BOBBIO, 1992, p. 29).

Nesse sentido, a implementação dos ideais da modernidade, dentre esses ideais, uma formação humana e acadêmica mais consistente para atender aos interesses dos diversos grupos sociais, desdobram-se nas relações institucionais do segmento público e privado. Dependem principalmente do poder executivo para serem implementadas as políticas públicas educacionais, como é o caso dos programas de inclusão social nas instituições privadas de ensino superior, dentre eles, o já citado Fundo de Financiamento Estudantil.

Comparato (2013c, p. 75)⁹⁷ em sua teoria política, aplicada também à filosofia jurídica, pode ser considerada a favor da integração social, como consequência da democracia e da cidadania. Nesse sentido, Comparato (1992, p. 19) desenvolve

⁹⁴ A crítica de Norberto Bobbio analisa o poder e as relações sociais a ele associados, de maneira sistemática, concisa, lógica e densa, a fim de esclarecer a real significação das várias ideologias e contribuir para a formulação de uma sociedade mais justa diante do poder em crise (BOBBIO, 2001, p. 67).

⁹⁵ A linha de pensamento de Norberto Bobbio desenvolve-se na lógica de temas como pluralismo, socialismo, comunismo, terceira força e terceira via, consenso e dissenso no regime democrático de direito, guerra e violência como meios de busca de fins ideológicos, natureza e escopo das instituições. Ele também se dedica aos temas relacionados à educação, tanto na dimensão quantitativa quanto qualitativa, bem como seus impactos na sociedade pós-moderna (BOBBIO, 1992, p. 19).

⁹⁶ Aqui entram as políticas que favorecem, por exemplo, a reserva de vagas por cotas destinadas, nas universidades, a minorias étnicas. Quando são debatidos aspectos concernentes às Políticas Públicas que formaram e firmaram a modernidade, habitualmente são consideradas as conquistas históricas de tais direitos, classificando estes por três gerações. Em um primeiro nível, estariam a liberdade e a igualdade civis propugnadas nas primeiras declarações de direitos, junto com a ideia de tolerância religiosa. Esses postulados iniciais ante os direitos dos homens supunham o universalismo da condição do indivíduo humano como agente de direitos. Contudo, derivados das teorias do século XVIII, europeias, esses direitos primeiros “são universais em relação ao conteúdo, na medida em que se dirigem a um homem racional fora do espaço e do tempo, mas são extremamente limitados em relação à sua eficácia, na medida em que são (na melhor das hipóteses) propostas de um futuro legislador” (BOBBIO, 1992, p. 29).

⁹⁷ As obras de Fábio Konder Comparato transitam nas áreas de Política, Religião e Cidadania. Abrangem temas que vão da “Ética, Direito, Moral e Religião no Mundo Moderno” até “Educação, Estado e Poder” (COMPARATO, 2013, p. 47).

uma reflexão sobre o sistema político brasileiro que se encontra em crise⁹⁸ em detrimento das políticas públicas; desse modo, atingindo o sistema social, econômico e as relações institucionais. Consequentemente, provocando um sufocamento das políticas públicas voltadas para a inclusão educacional no ensino superior em todas as suas dimensões: cotas para negros, facilidade de acesso para as pessoas especiais e, principalmente, o acesso das classes fragilizadas por questões econômicas.

A Teoria do Estado e da Cidadania, na perspectiva de Habermas (1987b, p.67)⁹⁹, propõe que o Estado desenvolva as políticas públicas e a cidadania a partir de direitos que são inerentes à natureza humana, dentre eles a educação. São direitos que devem contribuir para o desenvolvimento das políticas públicas de inclusão social, bem como, promover o desenvolvimento pessoal do indivíduo e o progresso da sociedade. Tudo isso, segundo Habermas, passa a ser uma realidade plena à medida que o estudante passa a ter uma participação política concreta em prol do progresso social por meio da educação.

Habermas (1987b, p.58) ainda postula que o cidadão tem de ter acesso aos serviços básicos para que ele possa exercer a cidadania, dentre eles o livre acesso à educação de qualidade e a comunicação. Nos últimos governos, principalmente no período Lula e Dilma, as políticas públicas de inclusão no ensino superior aconteceram com mais intensidade por meio de programas sociais como o FIES. Nesse sentido, o FIES é o desdobramento de várias políticas públicas de inclusão social, portanto, esse formato de financiamento estudantil visa atender a inclusão social dos mais desfavorecidos e sua ascensão no mercado profissional.

Nesse contexto de ascensão no mercado de trabalho, segundo Comparato (2013, p. 59), a educação superior financiada, pelo Programa FIES, funciona como instrumento de políticas públicas voltada para o progresso social e o desenvolvimento tecnológico e profissional.

⁹⁸Comparato em "A Garantia Constitucional contra o Abuso de Poder" investiga a origem da crise política brasileira e das instituições democráticas, esta crise é resultado de elementos fundamentais que formam as bases da construção da sociedade pós-moderna, estes mesmos fundamentos são as bases da formação dos três poderes, segundo ele o sistema político encontra-se conjuntamente imerso na crise que atinge o sistema social, econômico e institucional contemporâneo (COMPARATO, 1992, p. 19).

⁹⁹ As raízes filosóficas de Habermas estão profundamente arraigadas ao desastre da Segunda Guerra Mundial como aconteceu com Adorno e Horkheimer. No início dos anos 1960 realizou uma pesquisa empírica sobre a participação estudantil na política alemã, intitulada *Student und Politik*. É considerado como um dos principais herdeiro das discussões filosóficas da Escola de Frankfurt, se não o principal herdeiro, duma das principais correntes do Marxismo Cultural (HABERMAS, 1987, p.67).

Segundo Comparato (2013, p. 47), é uma iniciativa que se origina no governo de Fernando Henrique Cardoso e que foi conservada e ampliada nos governos Lula e Dilma, gerando impactos nos diversos segmentos da sociedade brasileira, dando possibilidade de inclusão social às comunidades mais carentes. Nesse sentido, o programa do Ministério da Educação, FIES, tem várias aplicabilidades frente ao processo de inclusão social no ensino superior brasileiro, ou seja, permite o acesso à educação superior em qualquer segmento da sociedade.

O FIES é um dos meios do governo fomentar a manutenção e expansão de universidades particulares e, principalmente, aumentar a mão de obra qualificada para o mercado de trabalho através das políticas públicas de inclusão social. Outro impacto que a ampliação do FIES provocou nos governos Lula e Dilma, foi o crescimento das matrículas que ocuparam vagas ociosas nas faculdades, até então desocupadas devido ao alto custo das mensalidades (COMPARATO, 2013, p. 61).

As vagas que eram impossíveis de serem ocupadas pela maioria da juventude brasileira pelo vestibular tradicional, na época do primeiro governo da Presidente Dilma, eram mais de 85% dos jovens que se encontravam fora do ensino superior¹⁰⁰ no ano de 2013. Nesse sentido, para atrair mais candidatos e manter os jovens em programas sociais, inclusive no FIES, o Governo Dilma buscou sanar os problemas de inadimplência do Fundo de Financiamento Estudantil, inclusive utilizando-se de recursos públicos, para continuar com as políticas públicas educacionais e de inclusão social no ensino superior, promovendo o acesso desses jovens marginalizados e pessoas de todas as idades aos graus mais elevados do ensino (IBGE, 2013, p. 55).

Os programas de inclusão social voltados para as políticas públicas educacionais, muitos deles são inspirados por iniciativa popular por meio de debates públicos e pela participação dos representantes do Estado em congressos, conferências e seminários nacionais e internacionais que resultam em leis, documentos, portarias, regulamentações que fundamentam juridicamente esses respectivos programas sociais de inclusão. No caso do Fundo de Financiamento Estudantil – FIES, o principal promotor é o Estado.

¹⁰⁰ Síntese dos Indicadores Sociais de 2013 divulgado pelo IBGE: ftp://ftp.ibge.gov.br/Indicadores_Sociais/Sintese_de_Indicadores_Sociais_2013/SIS_2013.pdf (IBGE, 2013, p. 55).

2.3 O ESTADO E O REFERENCIAL TEÓRICO DAS LEIS NACIONAIS E INTERNACIONAIS QUE FUNDAMENTAM O FIES COMO PARADIGMA DE POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO SOCIAL NA ÁREA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL

O Estado Brasileiro é promotor, diante das leis nacionais¹⁰¹ e internacionais, dos fundamentos jurídicos do Fundo de Financiamento Estudantil. O FIES, como programa de inclusão no ensino superior, é um paradigma de políticas públicas que promovem a igualdade de condições para aqueles que foram prejudicados por causa da má distribuição de renda e do contexto histórico de desigualdades sociais; dentre as desigualdades, os baixos salários e a herança da escravidão.

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, Brasil (1996, p. 2), o Estado deve oferecer o ensino para todos, inclusive incluir, à medida que for possível, os estudantes com necessidades especiais no ensino regular, mas há ainda, para os casos de maior atenção, as escolas especiais que vão atender somente os estudantes com necessidades especiais.

Comparato (2013, p. 63) comenta que a educação regular é o sistema de ensino de todos, tanto dos alunos com necessidades especiais como os demais estudantes. Também se recebe, conforme a LDB, no nível superior os universitários com necessidades especiais e os ditos normais. A LDB prevê o atendimento para todos esses casos na perspectiva de uma educação ideal e inclusiva, porém a educação brasileira, em todos os níveis, não está preparada, em sua totalidade, para abarcar todas essas realidades.

A LDB tem a intenção de democratizar, na forma da lei, Brasil (1996, p. 2), conforme o Título III, Do Direito à Educação e do Dever de Educar, o ensino em todos os níveis¹⁰², inclusive no superior. Esse paradigma está superando, por meio do FIES, a dificuldade de acesso das classes historicamente não empoderadas da sociedade. Isso demanda algumas necessidades que o Estado tenta suprir, por meio

¹⁰¹ O tema sobre a educação na Constituição Federal trata do processo educacional, mais especificamente na perspectiva das finalidades da educação no Art. 205, Cap. III sobre a educação, cultura e do desporto (BRASIL, 1988, p. 117).

¹⁰² Lei Nº 9.394 de 1996. Art. 4º. O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: I – ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria; II – progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio; III – atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino; IV – atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade; V – acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um (BRASIL, 1996, p. 2).

do Programa de Financiamento Estudantil e das carências de pagamento que o governo oportuniza.

Ainda na LDB, sobre a inclusão nas universidades, para que elas sejam inclusivas de modo efetivo, não deve haver diligências pautadas somente por leis, tendências ou por questões econômicas. Somente contar com o legislador, com textos da lei, com as tendências e questões econômicas não basta. É preciso atender às demandas da LDB e também acordos e declarações internacionais a respeito das políticas de inclusão social, como é o caso da Declaração de Salamanca (1994, p. 1)¹⁰³, não se pode apenas ficar na intenção, no discurso e na teoria. Em resposta a essa situação, o governo brasileiro reagiu provocando o cumprimento do que é disposto nas leis nacionais e internacionais.

Soëtard (2010, p. 9) explica que as narrativas dos ideais das políticas públicas educacionais devem ser efetivadas por processos¹⁰⁴, que levam à inclusão. Dentro dos processos deve haver as ações, as intenções e o compromisso, ou seja, fazer com que as políticas inclusivas sejam realmente efetivadas. Obviamente que diante das leis o Estado deverá criar ações muito bem-intencionadas em que todos os professores e comunidade de educandos possam participar desse processo. Inclusive faz parte desse processo o diálogo entre os docentes, os professores deverão discutir o que é necessário para realmente incluir todas as camadas sociais nas políticas públicas educacionais.

Comparato (2013, p. 47) corrobora que é importante haver a inclusão da comunidade nesse diálogo, para a promoção de políticas públicas de inclusão social e para a elaboração de novas leis, dessa maneira, se fará de forma mais efetiva a concretização do enfrentamento dessas demandas sociais. Esse processo de promoção das políticas públicas de inclusão educacional envolve ações, intenções e compromissos de ordem pública, privada e pessoal.

Conforme a Constituição Federal de 1988, todas as instâncias públicas, privadas e as pessoas devem trabalhar para a inclusão das classes em situação de vulnerabilidade social, em todo o processo ensino-aprendizagem, na reforma e adaptação da logística e dos recursos pedagógicos. São esses aspectos do

¹⁰³ Na Espanha, com foco nas pessoas com deficiência (SALAMANCA, 1994, pp. 1-17).

¹⁰⁴ Assim, pode-se dizer que, em certo sentido, o atual estágio da educação brasileira representa uma retomada dos ideais dos manifestos de 1932 e de 1959, devidamente contextualizados com o tempo presente. Estou certo de que o lançamento, em 2007, do Plano de Desenvolvimento da Educação-PDE, como mecanismo de estado para a implementação do Plano Nacional da Educação começou a resgatar muitos dos objetivos da política educacional presentes em ambos os manifestos (SOËTARD, 2010, p. 9).

processo que vão realmente efetivar a inclusão, ou seja, a inclusão social nos centros acadêmicos vai ocorrer com a integração e a participação do aluno, da sociedade¹⁰⁵ e, principalmente, dos órgãos públicos e privados em prol das políticas públicas de inclusão educacional (BRASIL, 1988, p. 117).

Tudo isso colocado em prática, conforme as prerrogativas legais destacadas por Comparato (2013, p. 72), se refletirá nas instituições de ensino superior, estabelecendo uma tradição e uma identidade cultural. Consequentemente, essa identidade cultural, que se molda nas universidades, vai se refletir na identidade cultural do país e, ainda, no progresso da ciência e tecnologia, ampliando o atendimento das demandas de captação de talentos profissionais para o mercado de trabalho especializado.

A diversidade cultural no Brasil é inerente à sociedade brasileira, mas deve haver um fortalecimento da identidade cultural brasileira, para que haja uma convergência para o espírito patriótico. Dessa maneira, a cultura brasileira será reforçada, com o objetivo de dar reais condições de crescimento social de todas as classes por meio da inclusão, esse é um dos papéis desempenhados pelo FIES na forma da lei prevista na Constituição Federal do Brasil e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação¹⁰⁶ (COMPARATO, 2013, p. 75).

No Art. 205 da Constituição Federal de 1988, estão previstas as três finalidades da educação brasileira: o pleno desenvolvimento do educando¹⁰⁷, o preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o mundo do trabalho. Todas essas finalidades previstas na Constituição proporcionam a construção da identidade cultural e a inclusão social por meio do ensino superior (COMPARATO, 2013, p. 77).

Tanto a Constituição Federal como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, ambas têm uma preocupação de construir essa identidade cultural, a exemplo dos países desenvolvidos, a partir dos Direitos Fundamentais Sociais, por meio das políticas públicas educacionais, o maior exemplo disso são as políticas de inclusão social, como o paradigma do Fundo de Financiamento Estudantil. O FIES, associado a outros programas sociais, tentam promover a igualdade de condições entre todos

¹⁰⁵ O Art. 205 da Constituição Federal: A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988, p. 117).

¹⁰⁶ Lei 9.394/96, Art. 21 A educação escolar compõe-se de: Inciso I – educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio; II – educação superior (BRASIL, 1996, p. 8).

¹⁰⁷ O educando plenamente desenvolvido, conforme a primeira finalidade da educação, segundo a Constituição Federal, no Art. 205, é aquele que terá, juridicamente falando, concluído o curso de educação superior (BRASIL, 1988, p. 117).

para o acesso no ensino superior, dessa maneira, equalizando as oportunidades para a sociedade à medida que se torna eficaz o Programa de Financiamento Estudantil.

2.4 A CONSTITUIÇÃO E A LDB COMO PARADIGMA DE POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO SOCIAL E O FIES

A Lei 9.394 de 1996, também conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, coincide com a Constituição Federal do Brasil de 1988, no capítulo que trata sobre educação, em seu Art. 22¹⁰⁸, prevê que o propósito da educação básica é apenas desenvolver o educando, mas o segmento superior tem a função de desenvolver plenamente o estudante. Esse é o paradigma de políticas públicas educacionais e de inclusão social, em nível superior. O FIES como paradigma, é um dos instrumentos do Estado para desenvolver plenamente o estudante.

Segundo Comparato (2013, p. 78), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação determina que o aluno dentro da conclusão do ciclo acadêmico, mais especificamente no ensino médio, desenvolveu-se na perspectiva do pensamento crítico, assim ele é desenvolvido.

Quando o universitário termina o curso de graduação, ele desenvolveu o pensamento reflexivo, assim ele é plenamente desenvolvido, ou seja, o aluno que concluiu o ensino básico está parcialmente desenvolvido, enquanto que, na perspectiva jurídica, o estudante de ensino superior, após concluir o curso, é considerado como plenamente desenvolvido pelo Estado para a prática da cidadania (COMPARATO, 2013, p. 77).

Sobre os princípios básicos que vão reger o ensino em todo o território nacional¹⁰⁹, previsto no Art. 206 da Constituição do Brasil, são regras fundamentais, são regras básicas que devem ser seguidas por todos os sistemas de ensino público, privado ou religioso afim de garantir a justa e devida inclusão social. O inciso primeiro trata sobre a igualdade de condições, isso significa que as

¹⁰⁸ Lei 9.394/96, Art. 22 A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores (BRASIL, 1996, p. 8).

¹⁰⁹ Constituição Federal, no Art. 206 O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: Inciso I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola (BRASIL, 1988, p. 117).

instituições de ensino devem tratar os estudantes de forma a garantir os mesmos direitos entre iguais e desiguais, é o princípio da isonomia, ou seja, os alunos que estão em situação de desigualdade por motivo de força maior, como é o caso das pessoas especiais, a Constituição garante que esse educando seja tratado de forma desigual (COMPARATO, 2013, p. 80).

Na prática, o aluno especial reúne as condições necessárias para gozar de mais direitos do que aquele que está em condições normais, isso acontece para garantir a chamada igualdade de condições. É uma maneira de compensar as limitações dos deficientes para equalizar todos em pé de igualdade de condições, garantindo para esse cidadão uma inclusão social no sistema de ensino (COMPARATO, 2013, p. 81).

Nesse sentido, quando a sociedade garante direitos iguais para todos os cidadãos que são iguais e desiguais, apenas se garante uma situação de desigualdade. Quando se trata de igualdade de condições, se trata de desigualdade de direitos, em dar mais direitos àqueles que estão em uma condição de fragilidade, uma condição menos favorecida, então se dá para esses mais direitos para que todos tenham as mesmas oportunidades, ou seja, a desigualdade de direitos garante a igualdade de condições para aqueles que estão em condição de desvantagem física ou psíquica. Essa desigualdade de direitos é positiva, dando mais direitos e mais recursos para aqueles que têm poucas condições, à medida que garante para todos as mesmas oportunidades (COMPARATO, 2013, p. 82).

O Inciso III trata sobre a coexistência das instituições públicas e privadas de ensino¹¹⁰, é previsto também o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, que devem ser asseguradas às instituições públicas e privadas de ensino. Justamente para ser garantido o princípio da gestão democrática de ensino. No Art. 209¹¹¹, está prevista a possibilidade de o ensino estar aberto e ser ministrado por instituições particulares de educação (COMPARATO, 2013, p. 87).

O Inciso IV trata sobre a gratuidade do sistema de ensino público¹¹², a coisa pública deve ser acessível a todos, para haver uma inclusão social a partir da igualdade de condições em todos os níveis de ensino, para que a atividade

¹¹⁰ Constituição Federal, Art. 206 O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: Inciso III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino (BRASIL, 1988, p. 117).

¹¹¹ Constituição Federal, Art. 209 O ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições: Inciso I – cumprimento das normas gerais da educação nacional; II – autorização e avaliação de qualidade pelo Poder Público (BRASIL, 1988, p. 118).

¹¹² Constituição Federal, Art. 206 O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: Inciso IV – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais (BRASIL, 1988, p. 117).

acadêmica atinja os objetivos das políticas públicas educacionais, dentre elas, de formar as pessoas para exercerem a cidadania (COMPARATO, 2013, p. 89).

Segundo Bobbio (2001, p. 101), público não é sinônimo de gratuidade, a expressão “público”, dentro do contexto jurídico significa acessível a todos de forma gratuita ou remunerada, ou seja, a gratuidade do ensino é garantida nos estabelecimentos oficiais de educação, na rede privada de ensino a educação é onerosa e remunerada. Por isso que o FIES é um programa de inclusão social, pois ele permite o acesso à educação nas instituições privadas de ensino superior na forma da lei, a fim de garantir o acesso público e a igualdade de condições.

Sobre o Inciso I, previsto no Art. 208 da Constituição Federal, trata sobre a obrigatoriedade de oferta gratuita da educação pública¹¹³, inclusive a todos que estão ou não na idade própria, essa redação foi atualizada pela Emenda Constitucional nº 59 do ano de 2009. Até essa Emenda Constitucional ser promulgada, apenas o ensino fundamental era uma modalidade obrigatória, hoje isso não acontece mais, isto é, toda a educação básica, tirando a creche, é obrigatória.

A educação básica dos 4 aos 17 anos é de oferta gratuita obrigatória, partindo da modalidade da pré-escola, passando pela modalidade do ensino fundamental e evoluindo para a modalidade do ensino médio. Tudo isso foi implementado até o ano de 2014 para se atingir, até o ano de 2020, conforme o Plano Nacional de Educação, um número maior de candidatos nas universidades públicas e privadas, esta última por meio do Programa de Financiamento Estudantil (COMPARATO, 2013, p. 91).

O Inciso II da Constituição da Carta Magna, trata sobre a progressiva obrigatoriedade e gratuidade do ensino médio¹¹⁴, o que acontece aqui é que essa redação está defasada em relação ao Inciso I, que já coloca o ensino médio como universal, de caráter obrigatório e gratuito, foi um pequeno deslize do legislador, apesar de mencionar progressiva universalização, hoje o ensino médio já é considerado universal em todo território nacional, ou seja, na esfera Federal, Estadual, Municipal e no Distrito Federal. Esse esclarecimento é importante pois remete à ampliação dos estudos do cidadão no Inciso V (COMPARATO, 2013, p. 93).

¹¹³ O texto foi atualizado da Constituição Federal, Art. 208 O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: Inciso I – educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria (BRASIL, 1988, pp. 117-8).

¹¹⁴ O texto foi atualizado da Constituição Federal, Art. 208 O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: Inciso II – progressiva universalização do ensino médio gratuito (BRASIL, 1988, pp. 117-8).

O Inciso V trata sobre o nível superior de ensino,¹¹⁵ a temática trata sobre o acesso aos mais elevados níveis do saber em nível superior, na esfera do ensino, da pesquisa e da criação artística, tudo isso dar-se-á na universidade. Nesse sentido, não é para todos, pois depende da capacidade de cada um, como está no Inciso V da Constituição (COMPARATO, 2013, p. 95).

Sobre os recursos financeiros destinados à educação da Carta Magna, no Art. 212 está previsto a garantia dos recursos na esfera federal, estadual, nos municípios e no Distrito Federal¹¹⁶. Essa fonte de recursos se apoia nos impostos. Tecnicamente, o imposto é uma das modalidades de tributos, ou seja, não há aqui uma integralidade das receitas dos poderes da administração pública.

A arrecadação tributária se dá pelos impostos, taxas, contribuições de melhoria, contribuições parafiscais, multas e empréstimos compulsórios. Assim, apenas da parcela dos impostos é feita a reserva e não de toda a receita tributária ou de outras fontes de receitas do Governo Federal, estadual ou municipal. Portanto, a União aplicará nunca menos de dezoito por cento dos impostos e os Estados, os Municípios e o Distrito Federal vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita de impostos para a educação em todos os seus níveis (COMPARATO, 2013, p. 97).

Os Parágrafos Segundo¹¹⁷ e Terceiro¹¹⁸ tratam da distribuição desses recursos destinados ao sistema de ensino brasileiro, quando se trata de matéria de educação, o primeiro grupo de recursos, a primeira receita disponível deve ser voltada para a educação básica dos 4 aos 17 anos de idade, a fim de garantir o padrão de qualidade e equidade conforme as metas do Plano Nacional de Educação - PNE. Apenas uma fatia desses recursos fica para os programas de inclusão do ensino superior, como é o caso dos subsídios destinados ao FIES (COMPARATO, 2013, p. 99).

¹¹⁵ Constituição Federal, Art. 208 O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: Inciso V – acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um (BRASIL, 1988, pp. 117-8).

¹¹⁶ Constituição Federal, Art. 212 A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino (BRASIL, 1988, p. 119).

¹¹⁷ Constituição Federal, Art. 212 § 2º Para efeito do cumprimento do disposto no *caput* deste artigo, serão considerados os sistemas de ensino federal, estadual e municipal e os recursos aplicados na forma do Art. 213 (BRASIL, 1988, p. 119).

¹¹⁸ Constituição Federal, Art. 212 § 3º A distribuição dos recursos públicos assegurará prioridade ao atendimento das necessidades do ensino obrigatório, no que se refere à universalização, garantia de padrão de qualidade e equidade, nos termos do plano nacional de educação (BRASIL, 1988, p. 119).

No Parágrafo Quarto¹¹⁹ estão previstos os programas suplementares de alimentação e assistência médica e, ainda, material didático escolar; isso quer dizer que os recursos destinados a esse fim deverão ter outras fontes, tais como dinheiro de contribuições sociais, do salário educação, recursos do FUNDEB e outros recursos em geral, mas não com a parcela dos impostos (COMPARATO, 2013, p. 101).

Os recursos financeiros, conforme a Constituição Federal, destinados à educação¹²⁰ no Art. 213 no Parágrafo Segundo¹²¹ sobre pesquisa e extensão, determina que essas atividades em nível superior podem receber recursos do poder público, podem ser custeadas com o dinheiro público. Sendo assim, também podem receber apoio e recursos da iniciativa privada, mas as políticas públicas, nesse sentido, aqui no Brasil, são muito tímidas em comparação com a Europa ou com os Estados Unidos, pois nesses dois últimos os respectivos governos dão subsídios e, o principal, incentivos e descontos nos tributos (COMPARATO, 2013, p. 103).

Conforme Dallari (2004, p. 47), o Plano Nacional de Educação – PNE não é criado pela Constituição Federal do Brasil, vale destacar que a Constituição Federal outorga à Lei essa prerrogativa. A Lei vai estabelecer o Plano Educacional de Educação com uma duração decenal, com o objetivo de articular o sistema educacional de ensino em regime de colaboração da União com os Estados, Municípios e o Distrito Federal. Vão definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias para implementar, assegurar e garantir a manutenção, o desenvolvimento e a qualidade de ensino em seus diversos níveis, municipal, estadual e federal.

Dallari (1981, p. 147) também afirma que, em suas diversas etapas e modalidades, o Estado, por meio de ações que hão de implementar os benefícios, integrado aos poderes públicos, nas diferentes esferas da República Federativa do Brasil. Vale destacar os Incisos¹²² que compõem o Art. 214 que fazem parte do Plano Nacional de Educação. Proporcionalmente, quanto maior o PIB da República Federativa do Brasil, maior o investimento no sistema educacional brasileiro.

¹¹⁹ Constituição Federal, Art. 212 § 4º Os programas suplementares de alimentação e assistência à saúde, previstos no Art. 208, VII, serão financiados com recursos provenientes de contribuições sociais e outros recursos orçamentários (BRASIL, 1988, p. 119).

¹²⁰ Constituição Federal, Art. 213 Os recursos públicos serão destinados às escolas públicas, podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas, definidas em lei (BRASIL, 1988, p. 119).

¹²¹ Constituição Federal, Art. 213 § 2º As atividades universitárias de pesquisa e extensão poderão receber apoio financeiro do Poder Público (BRASIL, 1988, p. 119).

¹²² Constituição Federal, Art. 214 - I – erradicação do analfabetismo; II – universalização do atendimento escolar; III – melhoria da qualidade do ensino; IV – formação para o trabalho; V – promoção humanística, científica e tecnológica do País; VI – estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto (BRASIL, 1988, pp. 119-20).

Dentro do estudo das políticas públicas de inclusão social em estabelecimentos de ensino superior, na perspectiva da CF/88 e da LDB/96, identifica-se que o Fundo de Financiamento Estudantil se mostra como paradigma da preocupação do legislador com o desenvolvimento da cidadania e com o progresso do cidadão para o mercado de trabalho¹²³, com foco na equalização de oportunidades de educação para todos.

2.5 INCLUSÃO SOCIAL, EDUCAÇÃO PARA TODOS, FIES PARA TODOS

A democratização do ensino tem por objetivo a educação para todos, é uma política pública educacional de inclusão para as pessoas normais e especiais: surdos, mudos, deficientes físicos ou mentais, mulheres, negros, crianças, adolescentes, idosos, homossexuais, pobres ou qualquer indivíduo que está em situação de fragilidade por questões físicas, econômicas ou sociais. A democratização do ensino tem por escopo desenvolver a pessoa, na forma da lei, como cidadão por meio do ensino infantil, fundamental, médio e educação superior.

Dallari (2004, p. 99; 1998, p. 17) destaca que os níveis mais elevados da educação, o ensino superior, torna o estudante um cidadão pleno, como é previsto na Constituição Federal do Brasil e demais leis associadas à questão do ensino superior. Isso decorre da democratização do ensino conforme as bases legais, posto que o Brasil tem como ideal de política pública educacional o processo de inclusão social no sistema de ensino, inclusive no ensino superior, além disso, o Brasil se preocupa com os diferentes públicos da educação brasileira, pois a nossa sociedade é heterogênea e, diante disso, proporciona diversas possibilidades de inclusão no ensino superior.

Quando se aborda a diversidade de inclusão para todos os candidatos ao ensino superior, destacam-se as pessoas com necessidades especiais, conforme as prerrogativas da lei sobre direito das pessoas. As necessidades educacionais especiais estão associadas a limitações físicas e psíquicas, além das limitações

¹²³O ensino superior tem experimentado também uma ampliação de suas funções e raio de atuação. Além de desempenhar seus clássicos papéis de ensino e pesquisa, tem assumido em diversos países outras funções, tais como contribuir para o fortalecimento da competitividade da economia, fornecer treinamento especializado para atender as necessidades do mercado de trabalho, atender demandas de empresas privadas, formar quadros para as burocracias públicas, prestar serviços para o aparelho estatal etc. (MARTINS, 2006, p.5).

econômicas e sociais dos demais candidatos para o ensino superior (DALLARI 1984, p. 17; 1986, p. 29).

As bases legais, que levaram o Brasil a se preocupar com a inclusão, começam em 1989 com a Convenção Sobre os Direitos da Criança, adotada pela Assembleia Geral nas Nações Unidas em 1989 e ratificada por Portugal em 1990. Depois, houve em 1990, em Jomtien na Tailândia, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, e a participação do Brasil, naquela que dá mais destaque à inclusão, que foi em 1994, a chamada Declaração de Salamanca na Espanha. Nessa última, a declaração tem um foco na inclusão educacional e social dos alunos com deficiência (DALLARI, 2004, p. 31).

Essas declarações, esses documentos, essas convenções e conferências trazem um foco em comum, que é justamente a equalização social, ou seja, é atender aos diferentes públicos a partir dos Direitos Humanos e da cidadania, tanto os alunos normais quanto os estudantes que têm as suas necessidades especiais de ordem física, psíquica, social e econômica diferenciadas (DALLARI, 2004, p. 33).

Como retrata Dallari (2004, p. 51), as políticas públicas educacionais de inclusão social têm por finalidade a promoção da cidadania, bem como, de uma vida digna para as pessoas, para que todos tenham oportunidade de crescimento, obviamente que levando em consideração, suas limitações e seus aspectos de vida diferenciados.

A LDB diz que esses educandos com necessidades educacionais especiais, de ordem física ou psíquica, devem ser matriculados nas escolas regulares, é o princípio da inclusão social, é importante lembrar que a escola regular é aquela que é considerada como normal, ou seja, as instituições de ensino regular são para todos, até no âmbito superior, tanto para os alunos com necessidades especiais como para os normais (DALLARI 1998, p. 43).

As instituições de ensino regular são, conforme a visão da LDB, ideais para a inclusão na vida social. A maioria das escolas e universidades não estão preparadas para atender as demandas desse público de estudantes com necessidades especiais, nem na iniciativa privada e muito menos nas instituições de ensino público. Além disso, as instituições de ensino superior, no sistema educacional brasileiro, de iniciativa pública e privada, são elitistas e excludentes (DALLARI 1976, p. 35).

Muitos educadores defendem a ideia de que este perfil de aluno, com necessidades especiais, deve estudar nas instituições de ensino especiais pois elas estão preparadas para isso. Como o Ministério da Educação quer atender aos compromissos do Brasil em relação a essas declarações, documentos e conferências, além da CF e da LDB, para fazer valer a ideia da democratização do ensino em todos os seus níveis, uma vez que a educação formal é de todos, o desafio acaba sendo de tornar a instituição de ensino um ambiente de inclusão social e de promoção da prática da cidadania (DALLARI 1998, p. 37).

Nessa perspectiva, Dallari (2004, p. 92) afirma que tornar as instituições de ensino inclusivas demanda providências que envolvem a estrutura física das instituições de ensino, bem como, a formação de profissionais de várias áreas na perspectiva de montar uma equipe multidisciplinar, para atender às particularidades de cada necessidade especial. Tudo isso é de responsabilidade do Estado, das instituições de ensino, do corpo docente e da equipe educacional, com o objetivo de incluir os estudantes de necessidades especiais em todos os níveis de ensino.

Para que a instituição de ensino superior seja de fato inclusiva, a sociedade não pode entender que esse processo de inclusão se dá apenas pelas leis e normas, a inclusão deve ser um processo efetivo com a participação de todas as partes envolvidas, numa perspectiva da prática da cidadania. Caso contrário, as leis e normas vão ficar apenas na narrativa do legislador, dificultando a prática das políticas públicas educacionais de inclusão social e do usufruto dos direitos humanos (DALLARI, 2004, p. 38).

As políticas públicas educacionais de inclusão social são colocadas em práticas por processos, dentro dos processos há as intenções, os compromissos e as ações em prol da inclusão social. O desafio é fazer com que as políticas públicas de inclusão social sejam de fato efetivadas, então os professores com as instituições não têm como apenas teorizar a questão, ou simplesmente citar textos de lei ou as demais declarações, as respectivas esferas envolvidas deverão produzir intenções, compromissos e ações, inclusive com a participação da comunidade escolar (SAVIANI, 2007a, p. 43).

Ressalta-se que Dallari (2004, p. 93) propõe que, para isso acontecer de maneira eficiente, isto é, o desenvolvimento das políticas públicas educacionais de inclusão social, é importante o diálogo com todas as partes envolvidas. Para tanto, é necessário o envolvimento de todos para a formação e preparo dos professores e

das estruturas, a partir das discussões que irão identificar as necessidades a serem superadas. Para incluir todos os alunos, em todos os níveis de ensino, conforme as necessidades particulares de cada um, a fim de tornar a democratização do ensino em algo real.

Ainda na perspectiva de Dallari (2004, p. 104), as medidas, eventos, planejamentos, conteúdos e trabalho curricular são ações que irão colocar em prática as solicitações das declarações, documentos, conferências e leis, que exigem a inclusão social de todos nos vários sistemas de ensino público e privado.

A participação da comunidade e da família é muito importante para por em prática as políticas públicas de inclusão social, a fim de promover a cidadania, do contrário, esse estudante que desenvolve as suas atividades nas instituições de ensino, se não tiver o devido amparo da comunidade e da família, todo esse trabalho de inclusão social, da instituição educacional, será desfeito nesses ambientes (DALLARI, 2004, p. 39).

A família e a comunidade por meio de políticas de acesso ao trabalho e a assistência social, de iniciativa pública e privada, devem criar estruturas para atender as necessidades das pessoas que estão fragilizadas por condições sociais, econômicas e de necessidades especiais. Por isso que, as políticas públicas educacionais de inclusão social, devem passar por um processo para que elas sejam efetivas, com intenções, compromissos e ações da família, da comunidade, das instituições de ensino e do estado (DALLARI 1998, p. 40; SAVIANI, 2005, p. 21).

Dessa forma, como já demonstrado por Saviani (2005a, p. 55), são esses os processos que vão realmente efetivar as políticas públicas educacionais de inclusão social, de modo que a inclusão acontece com a integração do educando em sala de aula, sem essa participação do aluno em sala de aula o estudante não passa de um telespectador. Então, integrar esse estudante ao grupo demanda a participação do mesmo nas atividades propostas pelos professores, com os demais alunos, para que haja uma unidade cultural dentro da instituição de ensino superior, envolvendo tanto os alunos com necessidades especiais como estudantes normais, tudo isso implica no reconhecimento e valorização desses universitários.

Todo esse processo educacional, em vista da inclusão social e da ascensão por uma vida social plena, deve acontecer para que os alunos ditos normais compreendam que a diversidade é inerente à vida humana. Não há iguais ou produção em série na procriação dos seres humanos, nesse sentido, qualquer

tentativa de padronização do comportamento humano não passa de uma mera ilusão, que colabora com o preconceito e a discriminação (DALLARI 1976, p. 41; SAVIANI, 2005, p. 23).

Os seres humanos são diferentes em todos os aspectos da vida social, inclusive ao ponto de haver pessoas que nascem com deficiências físicas e mentais, ou que possuem socialmente deficiências em relação à sua condição social. A diversidade faz parte da natureza humana, está dentro da realidade, e a educação deve levar o aluno a compreender isso numa perspectiva de prática e usufruto dos direitos humanos (SAVIANI, 2005, p. 25).

Para a sociedade conseguir efetivar a inclusão social de pessoas em cursos de nível superior, é fundamental que haja a interação e a participação de todos, por isso que não basta apenas incluir o estudante em sala de aula, mas ele deve participar e sentir-se envolvido por todos num espírito de cidadania (DALLARI, 2004, p. 43; SAVIANI, 2005, p. 27).

Segundo Saviani (2003, pp. 136-7) os estudantes com necessidades educacionais especiais são aqueles que têm deficiências biológicas e sociais. As biológicas são as deficiências: visual, auditiva, motora, cognitiva, déficit de aprendizagem, hiperativo e superdotado. As deficiências sociais são: filho de pais viciados, o aluno subnutrido, o estudante membro de grupos minoritários como índios e ciganos, filho de pais que moram em assentamento, pessoas que moram em lugares perigosos e indivíduos que moram em lugares sem infraestrutura.

Todas essas deficiências contribuem com uma queda no rendimento acadêmico, pois colocam o estudante diante de uma vulnerabilidade social, conseqüentemente, esses fatores provocam uma diferenciação do universitário em sala de aula. Nesse sentido, esse aluno tem que ser reconhecido como diferente a fim de que haja uma aplicação efetiva das proposições da LDB, o usufruto dos direitos humanos em prol da cidadania e da inclusão desses estudantes em cursos de graduação (DALLARI, 2004, p. 45).

Nesse contexto, segundo Dallari (2004, p. 107), para suprir essas carências dos alunos e atendê-los em suas necessidades especiais, as políticas públicas educacionais de inclusão social orienta, conforme o grau e especificidade da deficiência, quatro tipos de atendimentos: aulas para o aluno em sala comum, por exemplo, com interprete para quem é surdo-mudo. Aula em sala hospitalar, podendo

ter acompanhamento ou ensino à distância no hospital para aqueles que estão internados.

Outra modalidade, conforme Saviani (2003, p. 139), é a educação itinerante, para aqueles alunos que não têm acesso à educação; por deslocamento se destinam grupos de professores especializados para a área desses estudantes; e sala de recursos onde o estudante vai para complementar e suplementar as aulas, essa sala também é chamada de contraturno, pois o aluno com déficit de aprendizagem pode ser direcionado para que, em horários diferentes, possa ir até a instituição de ensino e receber esse atendimento e, também, o aluno especial que precise.

Saviani (2003, p. 140) afirma para que esse atendimento aconteça e exista de fato, é necessário que haja uma inclusão adequada, e há algumas condições necessárias, tais como o diálogo entre os professores, os quais devem pensar e repensar como incluir o aluno na instituição de ensino superior, o que fazer na faculdade, como mobilizar a universidade em prol da inclusão social, e como tratar o assunto de forma eficiente.

Outro ponto que merece destaque, conforme Dallari (1984, p. 61), em relação a inclusão do universitário na perspectiva dos direitos da pessoa, é o merecimento de um desenvolvimento integral, isso quer dizer que, por mais que o educando tenha deficiência, como é o caso da síndrome de *down*, isso não significa que o aluno não tenha condições de progredir, inclusive no sentido profissional.

As pessoas com necessidades especiais têm condições de evoluir, aprender esportes, aprender música, arte, têm condições de se relacionar, aprender coisas sobre o cotidiano, têm condições de aprender uma série de coisas, mas respeitada a sua condição, dentro de suas limitações (SAVIANI, 2005, p. 30).

Retomando a perspectiva dos direitos da pessoa, as instituições de ensino não podem ver o estudante com necessidades especiais como um indivíduo incapaz, que não têm condições de se desenvolver. O aluno tem que ser pensado a partir de seu desenvolvimento integral. Outra coisa é a eliminação dos preconceitos e da discriminação, isso é fundamental para que não haja o *bullying*, para que não haja uma violência moral e física contra os alunos de necessidades especiais, para que eles não sejam alvo de chacotas (DALLARI 1984, p. 47).

Nessa perspectiva, Dallari (2004, p. 103) afirma que, sem investimentos que valorizem a cidadania, as universidades não conseguirão se adaptar a essa

diversidade de necessidades especiais. O investimento na estrutura adequada é de suma importância, o que se tem aqui é a implementação da acessibilidade, de recursos didáticos, pedagógicos, lúdicos, virtuais e clínicos. Como fisioterapeutas, psicólogos, dentistas e enfermeiros, tudo isso para que os professores possam realmente exercer a sua tarefa, realizar as suas atividades e efetivar a inclusão social do universitário com necessidades especiais.

No Art. 59 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação há o tópico terminalidade, que trata de maneira específica sobre a questão da deficiência¹²⁴, indica a possibilidade de os alunos que são especiais e que não têm condições de acompanhar os demais alunos, que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do curso, esses estudantes terão a sua terminalidade específica e antecipada no ensino fundamental e a sua antecipação no ensino básico para os superdotados (BRASIL, 1996, pp. 19-20).

Sobre o caso dos superdotados, conforme Saviani (2003, p. 112), também podem ser atendidos de maneira diferenciada nos termos do Art. 59 da Lei 9394/96. A terminalidade específica é um mecanismo de tratamento do aluno com deficiência, com determinada necessidade que tenha um grau muito elevado, pois esse aluno pode não ter as devidas condições de terminar o grau de ensino, por isso, esse estudante pode então passar pela terminalidade específica.

Todos esses casos promovem, na forma da lei, as políticas públicas educacionais de inclusão social em todos os níveis do ensino, de modo que o Estado cumpra com suas prerrogativas legais, conseqüentemente, se refletem nas pessoas físicas e jurídicas na perspectiva de educação para todos. Dessa maneira, será possível, conforme a CF e a LDB, realizar os ideais de formação em nível superior das classes em situação de vulnerabilidade social, com os benefícios do FIES, disponível em todo o território nacional, promovendo a ascensão profissional para o trabalho na iniciativa pública ou privada.

¹²⁴ Lei 9394/96, Art. 59 Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades; II – terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados; III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns; IV – educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora; V – acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular (BRASIL, 1996, pp. 19-20).

CAPÍTULO III

A FORMAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL COMO MEIO DE ASCENSÃO PROFISSIONAL DAS CLASSES EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE SOCIAL, ANÁLISE DO FIES NO PERÍODO DE 2013 A 2015

A formação acadêmica por meio de instituições privadas de ensino superior associada ao Fundo de Financiamento Estudantil, como meio de ascensão profissional das classes em situação de vulnerabilidade social, tem como base econômica o financiamento pelo Banco do Brasil e pela Caixa Econômica Federal. Sob esse prisma é possível a análise do financiamento, sobre a quantidade de matrículas e qualidade do ensino superior no triênio de 2013 a 2015.

O FIES é uma oportunidade para as classes em situação de vulnerabilidade social se inserirem no mundo acadêmico e no processo de inclusão nos diversos segmentos profissionais, que demandam uma mão de obra especializada, na mesma área de formação acadêmica dos cursos de graduação, sejam eles de licenciatura, bacharelado ou de tecnólogos, na medida em que o Governo tenta superar às falhas na distribuição das riquezas produzidas (CASTRO, 1984, p. 31; CASTRO, 1968, p. 161).

Como menciona Dallari (2004, p. 87), as políticas de inclusão social existem para que as pessoas socialmente fragilizadas possam se inserir no segmento de educação superior, pois as atuais políticas de governo estão preocupadas com a ascensão econômica e profissional de tais indivíduos. Esses cidadãos tendem a manifestar interesse na formação superior à medida que as Políticas Públicas de inclusão social surgem, como é o caso do FIES, que contribui para uma inclusão mais igualitária nas instituições de ensino superior na iniciativa privada, possibilitando, a médio e longo prazo, uma melhor distribuição de renda¹²⁵ em função da formação acadêmica.

Habermas (1987, p.67) afirma que a análise crítica da educação¹²⁶ tem por objetivo a análise das estruturas das políticas públicas educacionais, e não somente

¹²⁵ Para fins de comparação, nos países com boa distribuição de renda, quanto maior é o número de anos de estudo, melhor será a qualificação para o mercado de trabalho e, conseqüentemente, a renda *per capita* do país, bem como, da melhor qualidade de vida (CORDEIRO, 2014, p. 37).

¹²⁶ No entanto, essa análise não está conduzida a partir de uma avaliação das instituições e práticas educacionais. Não pode ser utilizado para analisar a prática pedagógica na escola e somente indiretamente para analisar a estrutura da educação e as políticas públicas para a educação (HABERMAS, 2004, p. 154).

do aspecto didático e pedagógico. Nesse sentido, as políticas públicas da atualidade, principalmente as de inclusão social, devem ser políticas continuadas, ou seja, devem transcender a ideia de que são políticas de Governo, e devem passar a ser políticas de Estado.

A pressão internacional exige que o Brasil cumpra com as prerrogativas da Declaração Universal dos Direitos Humanos e das metas do milênio, dentre elas, a promoção e ascensão social das camadas da população mais carentes, por meio da educação básica¹²⁷ e, porque não dizer, do ensino superior? Isso pressupõe previamente a inclusão das pessoas carentes desde o ensino básico, percorrendo todas as fases deste ensino, permitindo o acesso à educação de nível superior em todas as unidades federativas do Brasil e no Distrito Federal (DUDH, 1948, p. 04).

O FIES teve sua taxa de juros reduzida de 6,5% para 3,4% ao ano. No último ano do governo Lula, em 2010, a carência para pagamento era de 18 meses, ou seja, 1 ano e meio após a conclusão do curso para cobrança da primeira parcela. Em 2010, o prazo para pagamento foi aumentado para até três vezes ao tempo do curso que o aluno terá para quitar seu empréstimo (PORTAL DO MEC, 2016, p. 1).

Conforme o Ministério da Educação – MEC, a partir do segundo semestre de 2015, os financiamentos concedidos com recursos do FIES passaram a ter taxa de juros de 6,5% ao ano¹²⁸, com vistas a contribuir para a sustentabilidade do programa, possibilitando sua continuidade enquanto política pública perene de inclusão social e de democratização do ensino superior. O intuito é de também realizar um realinhamento da taxa de juros às condições existentes no cenário econômico e a necessidade de ajuste fiscal (PORTAL DO MEC, 2016, p.1).

São atendidos pelo Programa de Financiamento universitários de todo o Brasil nas diversas modalidades de graduação: bacharelados, licenciaturas e tecnólogos, de modo que obtenham a ascensão profissional. Esses alunos são matriculados em faculdades e universidades da iniciativa privada, por meio da transferência de recursos financeiros, a fim de se garantir a qualidade de ensino, nos mesmos níveis de rendimento acadêmico das universidades federais e das tradicionais universidades de confissão religiosa (DALLARI, 2004, p. 72).

¹²⁷ Como o ideal comum a ser atingido por todos os povos e todas as nações, com o objetivo de que cada indivíduo e cada órgão da sociedade, tendo sempre em mente esta Declaração, se esforcem, através do ensino e da educação, por promover o respeito a esses direitos e liberdades, e, pela adoção de medidas progressivas de caráter nacional e internacional, por assegurar o seu reconhecimento e a sua observância universal e efetiva, tanto entre os povos dos próprios Estados-Membros, quanto entre os povos dos territórios sob sua jurisdição (DUDH, 1948, p. 04).

¹²⁸ Simulação das prestações a serem pagas: <<http://sisfiesportal.mec.gov.br/?pagina=simulacao>>. Acesso em: 14 de jul. 2016 (PORTAL DO MEC, 2016, p.1).

Para tanto, as instituições de ensino superior associadas ao Fundo de Financiamento Estudantil devem, a exemplo dos órgãos fiscalizadores, realizar avaliações institucionais. Tais avaliações devem incluir o corpo docente, a gestão administrativa e o corpo discente, para que, a partir dessas avaliações, a instituição possa analisar os resultados e ter as devidas condições para uma tomada de decisão, para o aperfeiçoamento dos processos educativos e melhor emprego dos recursos recebidos do Governo.

3.1 ANÁLISE DA POLÍTICA PÚBLICA DE INCLUSÃO SOCIAL NA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: FIES NO PERÍODO DE 2013 A 2015

A análise do Fundo de Financiamento Estudantil como política pública de inclusão social no ensino superior, bem como de seus impactos na sociedade, demanda uma metodologia científica que tem seus fundamentos em análises quantitativas e qualitativas sobre o fenômeno estudado. Pesquisaram-se fontes primárias e secundárias, são documentos oficiais do governo e da iniciativa privada, dentre esses documentos oficiais destaca-se como fonte primária o Relatório de Auditoria Anual de Contas cuja unidade auditada foi o Fundo de Financiamento Estudantil, nos exercícios de 2013 a 2015, da Controladoria Geral da União, com foco na análise dos impactos da inclusão social no ensino superior por meio do FIES.

Dessa maneira, realizou-se o cruzamento de dados para a análise dos pontos positivos e negativos referentes ao Fundo de Financiamento Estudantil, das matrículas dos alunos em instituições de nível superior e dos concluintes dos respectivos cursos pesquisados.

Antes dessa análise, como destaca Dallari (2004, p. 69), é preciso entender que o progresso da sociedade brasileira está intimamente vinculado ao desenvolvimento da educação, para tanto, o governo federal está promovendo uma transformação nos segmentos da educação, mediante mudanças sociais que passam por diversos vieses. Não cabe aqui esgotar o tema, pois o mesmo é amplo, mas de focar em uma perspectiva diante desse leque de múltiplas possibilidades de transformação, dentre as perspectivas há a perspectiva da Análise das Políticas

Públicas de Inclusão Social na Educação Superior no Brasil por meio do FIES, tal programa funciona como catalisador dessa transformação da sociedade.

Ademais, como destaca Dallari (2004, p. 70), a sociedade está nesse período de transformação da população brasileira. Ainda não é notória essa transformação diante de referências, como os países de primeiro mundo da Europa e da América do Norte, mas essas políticas de inclusão e de afirmação social estão norteando o país para isso, os resultados serão obtidos a médio e longo prazo.

Os reais benefícios dessa política de inclusão no ensino superior, conforme Arendt (2014, p. 67), manifesta-se a partir de fatores sociais, políticos e históricos da educação à medida que se respeita as particularidades regionais da população. Temos como exemplo dessa transformação da educação brasileira, a influência socialista representada por diversas personalidades e intelectuais brasileiros, dentre eles podemos citar os acadêmicos Darcy Ribeiro¹²⁹, Paulo Freire¹³⁰ e Anísio Teixeira¹³¹, que lutaram por políticas públicas de inclusão social. Esses homens representam a gênese da transformação da elite educacional brasileira, condição necessária para a efetivação das mudanças socioculturais.

O progresso dos projetos de inclusão social na área de educação nos outros níveis da federação, ou seja, nos estados, municípios e no Distrito Federal, foi ampliado pelo Ministério da Educação e Cultura, no Governo Lula em seus dois mandatos e, principalmente, no Governo da Presidente Dilma Rousseff. O Ministério da Educação defende a ideia de mais educação, ou seja, de pátria educadora, no sentido de educação para todos, dessa maneira a educação não fica limitada apenas a alguns segmentos da elite brasileira, segundo Keller¹³², essa elite se renova, ou transforma-se, promovendo o surgimento ou ampliação desta mesma elite através de bolsas de estudos (DALLARI, 2004, p. 73).

¹²⁹ Antropólogo, escritor e político brasileiro, conhecido por seu foco em relação aos índios e à educação no país. Sua produção na área da educação e da cultura deixou marcas no país: criou universidades, centros culturais e uma nova proposta educativa com os Centros Integrados de Educação Pública, os CIEPS, além de deixar inúmeras obras traduzidas para diversos idiomas (BOMENY, 2001).

¹³⁰ Educador, pedagogo e filósofo brasileiro. É considerado um dos pensadores mais notáveis na história da Pedagogia mundial, tendo influenciado o movimento chamado pedagogia crítica. É também o Patrono da Educação Brasileira (ARANHA, 2006).

¹³¹ Jurista, educador e escritor brasileiro. Personagem central na história da educação no Brasil, nas décadas de 1920 e 1930, difundiu os pressupostos do movimento da Escola Nova, que tinha como princípio a ênfase no desenvolvimento do intelecto e na capacidade de julgamento, em preferência à memorização. Reformou o sistema educacional da Bahia e do Rio de Janeiro, exercendo vários cargos executivos. Foi um dos mais destacados signatários do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em defesa do ensino público, gratuito, laico e obrigatório, divulgado em 1932. Fundou a Universidade do Distrito Federal, em 1935, depois transformada em Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil (TEIXEIRA, 2011).

¹³² Conceitos segundo Keller: Estado: associação de cidadãos sob uma constituição. Constituição: limita escopo de participação no Estado. Função do Estado, Governo representada pelas Elites, dentre elas, a política, zela pelo interesse público (KELLER, 1967, p. 17).

Partindo destes pressupostos, afirma Cansian (2007, p. 38), a transformação da sociedade está vinculada a transformação¹³³ das elites¹³⁴ como um elo de uma grande corrente, a manutenção do poder dessa elite se torna efetiva com a sucessão e/ou ampliação desta mesma elite¹³⁵, dando lugar ou abrindo espaço para novas elites, dentre elas, a renovação da elite acadêmica e intelectual, pois a ascensão das classes¹³⁶ em situação de vulnerabilidade social só se torna possível, pelo menos em grande parte, pela via da educação, gerando mais renda e acesso às oportunidades.

Para Dallari (2004, p. 72), essa inclusão dos jovens e adultos em situação de vulnerabilidade social no ensino superior é um caminho de transformação¹³⁷ da sociedade que o Estado Brasileiro promove, é o resgate dos ideais de grandes educadores que combateram a pobreza¹³⁸, que motivaram as pessoas a se envolverem numa gama de aspectos da vida moderna a fim de promoverem a cidadania, mas essa tendência educativa e ideológica de hoje é resultado, em grande parte, de ações de origem marxista ou social democrata aqui no Brasil.

A análise da distribuição dos recursos entre ingressantes e alunos já matriculados que recebem recursos do FIES dá a perspectiva real da realidade, nesse sentido, o gráfico 2, a seguir, mostra a relação de contratos do FIES entre ingressantes e veteranos, no período que vai de 2009 a 2015.

¹³³ (...) A “*Rerum Novarum*” tornou-se a “*carta magna*” da atividade cristã em campo social. O tema central da doutrina social da Encíclica é o da instauração de uma ordem social justa, em vista do qual é mister individuar critérios de juízo que ajudem a avaliar os ordenamentos sociopolíticos existentes e formular linhas de ação para uma sua oportuna transformação (CNBB, 2005, p. 60).

¹³⁴ Existe a elite política, econômica, intelectual dentre outras. A teoria das elites surgiu no final do século 19 tendo como fundador o filósofo e pensador político italiano, Gaetano Mosca (1858-1941). Em seu livro “*Elementi di Scienza Politica*” (1896), Mosca estabeleceu os pressupostos do elitismo ao salientar que em toda sociedade, seja ela arcaica, antiga ou moderna, existe sempre uma minoria que é detentora do poder em detrimento de uma maioria que dele está privado (CANSIAN, 2007, p. 38).

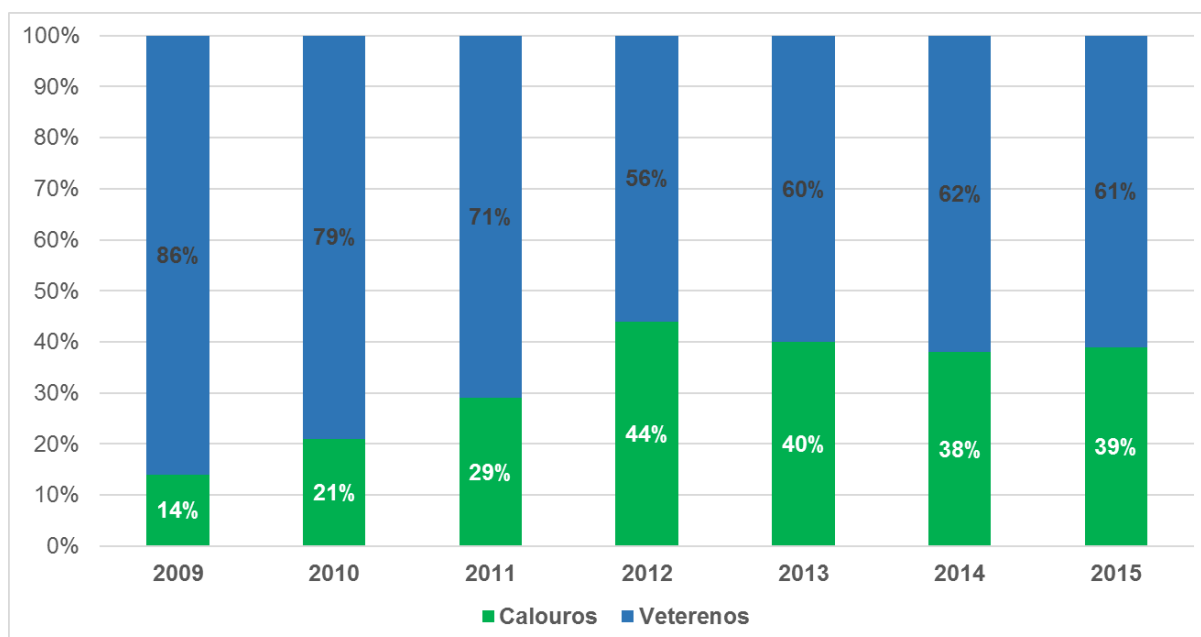
¹³⁵ Na metade da década de 1960, o país contava com aproximadamente 150 mil estudantes distribuídos em torno de duas centenas de instituições de pequeno porte, voltadas fundamentalmente para a atividade de ensino e reprodução de quadros da elite brasileira, sendo que a maioria dos estabelecimentos pertencia ao sistema público (MARTINS, 2006, p.6).

¹³⁶ (...) A “*Rerum Novarum*” enumera os erros que provocam o mal social, exclui o socialismo como remédio e expõe, precisando-a e atualizando-a, “a doutrina católica acerca do trabalho, do direito de propriedade, do princípio de colaboração contraposto à luta de classe como meio fundamental para a mudança social, sobre o direito dos fracos, sobre a dignidade dos pobres e sobre as obrigações dos ricos, sobre o aperfeiçoamento da justiça mediante a caridade, sobre o direito a ter associações profissionais” (CNBB, 2005, p. 60).

¹³⁷ (...) O Concílio Vaticano II quis dar uma demonstração eloquente da solidariedade, do respeito e do amor para com toda a família humana, instaurando com ela um diálogo sobre tantos problemas, “iluminando-os à luz tirada do Evangelho e fornecendo ao gênero humano os recursos de salvação que apropria Igreja, conduzida pelo Espírito Santo, recebe de seu Fundador. É a pessoa humana que deve ser salva, é a sociedade humana que deve ser renovada” (CNBB, 2005, p. 24).

¹³⁸ A “*Rerum Novarum*” é antes de tudo uma vívida defesa da inalienável dignidade dos trabalhadores, à qual anexa a importância do direito de propriedade, do princípio de colaboração entre as classes, das obrigações dos trabalhadores e dos empregadores, do direito de associação. As orientações ideais expressas na encíclica reforçam o empenho de animação cristã da vida social, que se manifestou no nascimento e na consolidação de numerosas iniciativas de alto caráter civil: uniões e centros de estudos sociais, associações, sociedades operárias, sindicatos, cooperativas, bancos rurais, seguros sociais, obras de assistência. Tudo isso deu um notável impulso à legislação do trabalho para a proteção dos operários, sobretudo das crianças e das mulheres; à instrução e à melhoria dos salários e da higiene (CNBB, 2005, pp. 160-1).

**GRÁFICO 2 – Porcentagem de Calouros e Veteranos no FIES, pelo CGU
(2009 a 2015).**



Fonte: FIES/CGU. Elaboração: Autor da dissertação.

Os dados da figura permitem observar um aumento progressivo da participação de calouros entre 2009 e 2011. Entre 2012 e 2014 parece se esboçar um equilíbrio, com os ingressantes representando pouco mais de 38% do total das matrículas, mesmo num ano de crescimento atípico do FIES, como em 2014. Esse equilíbrio seria possível na medida em que a taxa de desistência do programa ou dos cursos seja elevada.

Conforme apresentado no Gráfico 2, a redução de novos contratos do FIES nos anos de 2013 a 2015 manter-se-á para os anos de 2016 e 2017, sob a perspectiva da estatística. Também manter-se-á a proporção de cerca de 40% para novas matrículas, manter-se-á as taxas históricas de perdas por desistência, tudo isso permitirá manter ou mesmo reduzir a oferta total de financiamento, atualmente situada em torno de 1,3 milhões de empréstimos. A crise econômica, por outro lado, poderá contribuir para aumentar o número de desistentes e reduzir o número de matrículas no ensino superior e de demandantes de empréstimos. Ou seja, os dados sugerem não haver uma pressão para aumentar o total de recursos disponíveis para esse programa.

A análise do programa federal e suas aplicabilidades frente ao processo de inclusão social no ensino superior brasileiro apresenta uma discussão teórica que está em curso em diversas esferas da sociedade, tendo como foco principal o Estado Brasileiro diante do combate pela eliminação da pobreza (DALLARI, 2004, p. 75).

Dallari (2004, p. 76) destaca que parte da elite política e econômica brasileira promove ações sociais na área da educação para justificarem suas divisas econômicas. Essa política educacional da iniciativa privada tem como foco a melhoria da qualidade de vida e, conseqüentemente, uma melhor distribuição de renda e circulação de bens e serviços com o objetivo de alcançar um leque maior da população que está na base da pirâmide social.

Diante dessa dimensão social, dos aspectos sobre as políticas públicas de inclusão educacional, estão relacionadas as ramificações ideológicas e econômicas que se enraízam em diversos setores das esferas pública, privada e religiosa. Para tanto, é justo afirmar que a elite brasileira, de modo especial a elite política, além dos usuários do FIES, se beneficiaram no sentido político, social e econômico dos encaminhamentos ao acesso ao ensino superior, isso foi possível pelos respectivos projetos de inclusão do Governo Federal (DALLARI, 2004, p. 77).

Segundo Comparato (2013), há critérios metodológicos, ontológicos e científicos para a seleção dos contemplados para as bolsas de ensino, é a chamada política de inclusão do governo brasileiro, essa política de inclusão social do governo promove uma interação e ação prática dos candidatos, por isso os seus fundamentos teóricos se concretizam em atos de cidadania, ou seja, uma participação mais efetiva na promoção dos deveres e direitos do cidadão.

Arendt (2014, p. 83) entende que a educação é um problema¹³⁹ que atinge todos os países, e todos devem promover o acesso à educação para a superação da crise educacional, não só no âmbito político, mas também no social.

Nesse contexto, a análise de Cunha (2012, p. 118) acerca das políticas públicas de educação do Presidente da República Luís Inácio Lula da Silva, e sua sucessora, Dilma Rousseff, em suas diversas fases ampliou e desenvolveu os

¹³⁹Mas, se isso fosse verdade, a crise no nosso sistema escolar não se teria transformado numa questão política e as autoridades responsáveis pela educação não teriam sido, como foram, incapazes de tratar o problema a tempo. Sem dúvida que, para além da espinhosa questão de saber porque razão a pessoa não sabe ler, a crise na educação envolve muitos outros aspectos. Somos sempre tentados a admitir que estamos perante problemas específicos, perfeitamente delimitados pela história e pelas fronteiras nacionais, que só dizem respeito a quem por eles é diretamente atingido. Ora, é precisamente essa crença que hoje em dia se revela falsa. Pelo contrário, podemos tomar como regra geral da nossa época que tudo o que pode acontecer num país pode também, num futuro previsível, acontecer em qualquer outro país (ARENDETT, 2014, p. 83).

programas de inclusão em IES vinculadas ao FIES, tendo como principal critério atender aos estudantes matriculados em cursos superiores na iniciativa privada, desde que esses cursos tenham avaliação positiva nos processos dos órgãos fiscalizadores.

Nessa perspectiva, ainda em Cunha (2012, p. 119), insere-se que a avaliação dos processos de autorização e reconhecimento são conduzidos pelo Ministério da Educação, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq e Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES.

Por outro lado, Cunha (2004, pp. 96-9) identifica que o Fundo de Financiamento Estudantil tem caráter suplementar, como prevê as leis, decretos, normas, portarias, resoluções e editais desde 1998, bem como, no artigo 208, incisos IV e VII, da Carta Magna, quando determina que a educação é dever do Estado, ou seja, nas três esferas governamentais: União, Estados, Municípios e o Distrito Federal; a educação é efetivada mediante a garantia de educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até cinco anos de idade (inciso IV) e atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde (inciso VII).

Dessa maneira, as políticas públicas de educação foram sendo ampliadas até o ensino superior em atendimento aos ideais dos direitos humanos e da prática da cidadania (DALLARI, 2004, p. 79).

O repasse da verba do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE e do Programa Nacional de Alimentação Escolar - PNAE é feito diretamente aos Estados, Municípios e o Distrito Federal, com base nas matrículas e no censo escolar realizado no ano anterior ao do atendimento, por isso, as escolas nessas esferas antecipam as matrículas para justificar o repasse de verbas. O Programa é acompanhado e fiscalizado diretamente pela sociedade, por meio dos Conselhos de Alimentação Escolar - CAE, pelos Centros Acadêmicos - CA, pelo FNDE, pelo Tribunal de Contas da União - TCU, pela Controladoria Geral da União - CGU e pelo Ministério Público (CUNHA 2004, pp. 99-101).

Segundo Saviani (2000, p. 117), o orçamento do programa de Financiamento Estudantil para 2015 foi de R\$ 12,5 bilhões, sendo que R\$ 10 bilhões seriam destinados ao custeio de contratos assinados até 2014, e R\$ 2,5 bilhões para os

novos contratos, para a continuidade das políticas públicas educacionais e de inclusão social por meio do FIES.

É importante analisar o Fundo de Financiamento Estudantil, pois a partir da comparação das perspectivas dos ingressos com os formandos, será possível verificar, a partir de um referencial estatístico, que o programa FIES, bem como seus desdobramentos, está à altura do processo de inclusão social no ensino superior, a exemplo de outros países, que obtiveram sucesso. Segundo Comparato (2013, p. 77), em tais práticas de inclusão¹⁴⁰, como na Grã-Bretanha, Japão e nos Estados Unidos da América, este último acentuou seus programas de inclusão, principalmente no que concerne à raça e/ou etnia negra a partir da década de 1950, favoreceu o progresso social e econômico desses respectivos países.

Bobbio (1999, p. 145) afirma que as políticas de inclusão social são direitos¹⁴¹ que se firmaram por meio das políticas da elite americana, essas políticas públicas e programas de inclusão social permitiram a ascensão das camadas historicamente não empoderadas, inclusive de negros, aos mais altos padrões da economia e dos *status* sociais, ou seja, a elite americana abriu espaços para uma nova elite, sucedendo-se e transformando-se em uma nova elite, é nessa dimensão que setores da elite brasileira que se identificam com ideologias sociais querem chegar.

A transferência de renda para uma maior distribuição *per capita* das divisas econômicas, de acordo com Comparato (2013, p. 17) e Bobbio (2001, p. 61), possibilita a essa nova geração de pessoas carentes transitarem para uma classe social superior, tal situação está atrelada à eliminação da pobreza e da inclusão social em diversas áreas, inclusive na educação como dito anteriormente, até porque é uma exigência constitucional e do Banco Mundial.

Essas exigências são feitas, uma vez que os empréstimos de instituições financeiras mundiais, que o Brasil contrai, estão atreladas a acordos internacionais em prol do desenvolvimento de programas sociais, inclusive o encaminhamento dos

¹⁴⁰ Inclusão social é o conjunto de meios e ações que combatem a exclusão aos benefícios da vida em sociedade, provocada pela classe social, educação, idade, deficiência, sexualidade, religiosa, preconceito social ou preconceitos raciais. Inclusão social é oferecer, aos mais necessitados, oportunidades de acesso a bens e serviços dentro de um sistema que beneficie a todos e não apenas aos mais favorecidos no sistema meritocrático vigente na sociedade (STAINBACK, 1999, p. 39).

¹⁴¹ Posteriormente, desde o reconhecimento público de que tais direitos teriam sido apropriados pelas primeiras declarações que os firmaram – mais particularmente a norte-americana e a francesa –, surge uma segunda etapa no feito dos direitos públicos; fase esta que confere positividade e torna concreta a legitimação e o reconhecimento dos direitos expressos nas filosofias das Luzes. Finalmente, a partir da Declaração de 1948 terá início uma terceira fase quando se propugnar a tese de proteção jurídica dos direitos – possibilitando a ideia de direito subjetivo, cujo não cumprimento torna possível ação judicial contra o Estado, garantindo a prerrogativa do direito existente. Desde aquela segunda metade do século XX, ganharam força as reivindicações específicas por direitos intrínsecos a grupos sociais específicos; que reclamam a identidade na diversidade (BOBBIO, 1999, p. 145).

jovens ao nível superior. Dessa maneira, a elite política discute a educação na perspectiva de ampliação de tais políticas a partir da questão econômica, segundo o atual Governo, recentemente no Congresso Brasileiro se aprovou a lei do Pré-sal, onde se definiu 75% dos tributos para a manutenção da educação e, os outros 25% para a saúde (DALLARI, 2004, p. 81).

A transformação dos pobres, no sentido de transitarem para uma classe social¹⁴² mais elevada, está vinculada a transformação das elites à medida que essas elites percebem que, para manter-se no poder, é preciso fazer a manutenção desse poder a partir de programas sociais de inclusão dos jovens no mercado de trabalho. O atual mercado de trabalho exige uma formação mais consistente por causado advento da tecnologia, então os não empoderados se transformam noutra classe social à medida que a elite se transforma a partir de ações sociais, dentre elas a promoção da educação (OLIVEIRA, 1965, p. 22).

O tema da educação também é tema comum para os diversos órgãos públicos, privados e religiosos que trabalham para garantir os direitos humanos por meio das políticas públicas. Bobbio (2001, p. 51) afirma que o tema também é importante à medida que a elite se compromete com a necessidade de provocar políticas públicas mais eficientes para a inclusão social e acadêmica, a exemplo das linhas de pensamento da Escola de Frankfurt¹⁴³, ou seja, a efetiva consolidação dos programas sócio culturais voltadas para uma inclusão mais justa nos diversos segmentos, inclusive no Ensino Superior (HELD, 1980, p. 38).

As atuais políticas públicas de educação, mais especificamente o FIES, conforme base legal no site do MEC, acesso em 15 de novembro de 2014, estão amparadas legalmente pela Constituição Federal de 1988, Decreto nº 7083/10 – Mais Educação, Lei nº 8.069/90 – Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei 10172 – Educação Integral, Lei 9.394/96 – LDB, Lei 11494/07 – FUNDEB, Lei 11947/09 – PNAE, Manual de Educação Integral/PDDE-2013 e as diversas Portarias e Resoluções do MEC, dentre elas a Resolução/CD/FNDE/Nº 34/2014.

¹⁴² Segundo a óptica marxista, em praticamente toda sociedade, seja ela pré-capitalista ou caracterizada por um capitalismo desenvolvido, a desigualdade social através da classe social está relacionada ao poder aquisitivo, ao acesso à renda, à posição social, ao nível de escolaridade, ao padrão de vida, entre outros (OLIVEIRA, 1965, p. 22).

¹⁴³ Escola de Frankfurt refere-se a uma escola de teoria social interdisciplinar neomarxista, particularmente associada com o Instituto para Pesquisa Social da Universidade de Frankfurt. A escola inicialmente consistia de cientistas sociais marxistas, dissidentes que acreditavam que alguns dos seguidores de Karl Marx tinham se tornado *papagaios* de uma limitada seleção de ideias de Marx, usualmente em defesa dos ortodoxos partidos comunistas. Entretanto, muitos desses teóricos admitiam que a tradicional teoria marxista não pudesse explicar adequadamente o turbulento e inesperado desenvolvimento de sociedades capitalistas no século XX. Críticos tanto do capitalismo e do socialismo da União Soviética, as suas escritas apontaram para a possibilidade de um caminho alternativo para o desenvolvimento social (HELD, 1980, p. 38).

A pressão internacional como, por exemplo, a do Fundo Monetário Internacional – FMI, Banco Mundial e a Organização das Nações Unidas – ONU, exigem que o Brasil, consignado em 04 de outubro de 2015, na Suíça, cumpra com as metas do milênio. Na reunião, destacaram-se a promoção e ascensão social por meio do Ensino Superior, uma vez que é necessário o desenvolvimento científico e tecnológico do Brasil para garantir mão de obra qualificada nos empreendimentos financiados pelos respectivos bancos, mas isso pressupõe, em observância a Declaração Universal dos Direitos Humanos, no Parágrafo Primeiro do Artigo XXVI, a inclusão das pessoas carentes desde o ensino básico, percorrendo todas as fases deste ensino até o nível superior (ONU, 2009, p. 14).

Desse modo, segundo Dallari (2004, p. 83), o progresso econômico só é possível a partir da promoção das classes em situação de vulnerabilidade social na área da educação, daí a relevância das políticas públicas de inclusão no ensino superior, que estão colaborando com a inclusão social na educação e ampliação da pesquisa científica, essa transformação só é possível à medida que se configura novas relações econômicas e financiamentos do setor público e privado para o progresso acadêmico dos jovens.

O governo brasileiro, a fim de zelar pela manutenção da sociedade e das elites, decidiu tirar milhões de brasileiros da linha de pobreza, e ainda nesse sentido, um dos aspectos a serem considerados nessa ação que parte das elites, são os programas¹⁴⁴ voltados para a ampliação da educação. Para tanto, é necessário entender que tais políticas públicas de inclusão social na área acadêmica, geram novas oportunidades para os jovens em diversos segmentos da sociedade, destacam-se os segmentos da administração, construção civil e tecnologia (PAULON, 2005, p. 45.).

Na área acadêmica, as corporações educacionais estão presentes na esfera pública, privada e religiosa, Habermas e Ratzinger¹⁴⁵ (2007, p. 13), por ocasião do histórico encontro promovido pela Academia Católica da Baviera em 2004, o primeiro representando a ciência e o segundo a fé, defenderam suas respectivas ideologias, que são permeadas de pontos convergentes e divergentes.

¹⁴⁴ Dentre os programas de inclusão social, o Brasil promove o programa de inclusão educacional, abrangendo aspectos físicos, mentais e profissionais, tudo isso previsto no “Documento Subsidiário À Política de Inclusão” (PAULON, 2005, p. 45).

¹⁴⁵ Na ocasião ele era o Prefeito da Congregação para a Doutrina da Fé, do Vaticano, o Papa emérito Bento XVI.

As respectivas instituições representadas por esses dois intelectuais, reconhece que uma real socialização deve oscilar entre as diversas ideologias para se estabelecer a democracia social, ou seja, as corporações devem se ajustar conforme os seus interesses sociais e econômicos, mas para isso é preciso estabelecer um misto que oscile entre o Capitalismo e o Socialismo, resultando num capitalismo social ou numa democracia social (HABERMAS; RATZINGER, 2007, p. 13).

Tais instituições desenvolvem as suas perspectivas de ação social a partir de um lastro econômico que é contabilizado através de suas respectivas atividades, dessa maneira, as instituições se relacionam oscilando entre diversas ideologias para justificarem suas ações. No mundo moderno, tais relações oscilam à medida que essas instituições estabelecem contato com diversos seguimentos sociais, queremos dizer com isso que, hoje, não há mais uma ideologia bem definida para tais seguimentos, pois se relacionam com todas de acordo com seus interesses e benefícios, é uma verdadeira roda viva (HABERMAS, 2000, p. 443).

Desenvolve-se, neste contexto, a cidadania e a prática concreta dos implementos para a expansão do ensino em seus diversos níveis, seja na rede pública ou privada, inclusive em nível superior. Dessa maneira, os jovens se transformam no sentido de transitarem de uma classe desprovida de confortos para uma classe que tem mais acesso aos confortos da vida moderna (DALLARI, 2006, p. 87).

A elite política dos governos do Presidente Lula e da Presidente Dilma, que governaram o Brasil a partir do ano de 2002 até 2016, tiveram diante de si o desafio da inclusão das classes em situação de vulnerabilidade social na educação brasileira. Pois essa elite também quer fazer parte de outra elite que tem um “*status*” superior do *status* da elite brasileira, estamos nos referindo à elite que engloba o cenário internacional e que encabeça as grandes decisões mundiais, são as elites de matriz europeia e americana.

De acordo com Dallari (2004, p. 57) a ascensão para um *status* de predomínio científico e cultural, perpassa a formação social e acadêmica, coincidindo com as ideias de Habermas (1987, p.77) que propõe uma transformação cultural para a

promoção da justiça social por meio da educação¹⁴⁶. Outra personalidade que pensa nessa mesma perspectiva de transformação social por meio da educação e cultura é Gramsci.

Na perspectiva econômica, é importante lembrar que os subsídios e financiamentos de diversas instituições financeiras de ordem pública e privada, só colaboram com o Brasil e, até mesmo liberam empréstimos, à medida que o Brasil estabelece acordos para cumprir com as metas do milênio¹⁴⁷, estabelecida pela Organização das Nações Unidas – ONU.

Dentre esses acordos, a missão de tirar milhões de pessoas da linha de pobreza e, conseqüentemente, do analfabetismo total ou funcional, daí o surgimento de projetos e programas de inclusão social, inclusive no ensino superior, então, a elite brasileira, para se firmar como uma elite emergente e alcançar o primeiro mundo, precisa atrelar seus interesses aos aspectos sociais e cumprir com os projetos sociais (DALLARI, 2004, p. 83).

Esse cenário das atuais políticas educacionais para vencer a pobreza está de acordo com uma política de melhor distribuição de renda, que nos remete a um tipo de economia defendida por Karl Marx e Friedrich Engels (2012, p. 13), a chamada economia planificada, diante desta perspectiva econômica e ideológica, que se preocupa com o social, há muitos simpatizantes que perfazem a maioria da sociedade brasileira, a classe em situação de fragilidade social, principalmente de ordem econômica.

Um país de origem Católica, onde há uma alta tolerância que permite o convívio dos diferentes e das minorias, a partir dessa perspectiva, verificou-se que a relação entre as esferas pública, privada e religiosa tem mais pontos convergentes, diante dos evangelhos em relação aos ideais socialistas, que divergentes. Daí o apoio das religiões e de setores importantes da iniciativa pública e privada em prol da inclusão social na educação e no desenvolvimento da cidadania, uma vez que a maioria das instituições de ensino privado são de origem e confissão religiosa, até mesmo as instituições de ensino superior (COMPARATO, 2013, p. 81).

A aplicabilidade desses programas sociais, inclusive as bolsas de estudo e os financiamentos estudantis, em todos os seus níveis de ensino em conjunto com o

¹⁴⁶ Portanto, no pensamento de Habermas, a educação deveria ser compreendida no sentido mais abrangente possível, abrigando processos de formação social, cultural e científico, em todos os espaços onde acontecem. Em outras palavras, educação deveria ser entendida como *Bildung* (formação), um conceito central à educação moderna (DALLARI, 2006, p. 217).

¹⁴⁷ Apelo aos representantes da comunidade internacional ao mais alto nível (...) para que adotem um objetivo que vise diminuir para metade o número de pessoas que vivem na pobreza absoluta, até 2015 (KOFI ANNAN, Relatório do Milênio).

FIES, tem como resultado prático a transformação da sociedade, como afirma Bobbio (2001, p. 24), de modo especial dos mais necessitados, de tal modo que o progresso das políticas públicas de inclusão social dos governos Lula e Dilma se tornaram efetivas à medida que houve a colaboração real de diversas esferas da sociedade.

Como destaca Arendt (2007, p. 50), a harmonia entre o público e o privado é possível em prol da sociedade, nesse sentido as elites se mantêm no poder, mas possibilitam também a ampliação de acesso a novos personagens que ascendem a essas elites através da educação. Embora haja correntes políticas e ideológicas que afirmam o contrário. Há alternativas para uma sociedade mais justa, fraterna e inclusiva como consequência das transformações da sociedade, resultante das políticas de inclusão social.

Nesta perspectiva, a política de governo assumiu nas últimas décadas um papel preponderante, propondo a partir das diversas esferas de poder uma prática social que de fato se volte para a cidadania e o bem comum, ou seja, identificamos que a visão filosófica e conceitual da política de governo segue a tendência do modelo das correntes políticas partidárias no contexto atual, no entanto, os governos Lula e Dilma se subordinaram à Política de Estado.

Os governos Lula e Dilma se configuraram gradativamente priorizando as políticas públicas de caráter social, uma versão *light* dos ideais de Marx (1996, p. 42), em uma abordagem antropológica, econômica, sociocultural, laica e política. Tudo isso em prol dos interesses mais importantes da sociedade, a melhor distribuição de renda e o acesso ao que é preconizado na CF no que diz respeito aos direitos fundamentais e sociais, dentre eles, a educação.

A forma de política do governo Lula e Dilma coincide com a direção que aponta o pensamento de Arendt (2004, p. 51), no que diz respeito à pluralidade das formas de Estado, chamando de pluralismo político, na perspectiva da inclusão do outro.

Acredita-se que as linhas mestras da reflexão política de Hannah Arendt giram em torno do eixo da democracia representativa¹⁴⁸, com grande defesa do

¹⁴⁸ A democracia é um regime de governo com origem na cidade de Atenas, na Grécia, em que o poder de tomar importantes decisões políticas está com os cidadãos, o povo, direta ou indiretamente, por meio de representantes. Apesar da sua origem, a democracia grega era bem limitada, onde mulheres, crianças, escravos e estrangeiros não podiam participar das decisões políticas. A democracia representativa é aquela em que o povo, primeira fonte de poder, elege, geralmente por meio de votação, seus representantes, responsáveis por tomar decisões políticas em nome de todos os cidadãos. Este tipo de democracia é o mais comum. A democracia participativa ou deliberativa é um regime em que se pretende que existam efetivos

sistema de conselhos ou formas de democracia direta, nesse sentido, são exemplos práticos os atuais projetos de lei que o governo propõe e tenta aprovar no Senado e na Câmara dos Deputados sobre o tema (PEDRA, 2010, 77).

Diante desses diversos olhares, sob o ponto de vista da legislação educacional, a perspectiva de Comparato (2003, p. 37) prevalece, pois se consolida a democracia brasileira, a partir de pontos comuns e divergentes, dessa maneira o governo Lula e Dilma estabeleceu um diálogo mais amplo na diversidade de pensamentos, prevalecendo as correntes ideológicas que defendem o social, essas linhas de atuação política permitiram relações mais profundas entre Estado, Políticas Públicas e Cidadania.

Alguns dos ideais da chamada Escola de Frankfurt se consolidaram no Brasil, enquanto Estado Democrático de Direito¹⁴⁹, após a Ditadura Militar, de modo especial, a partir do Governo FHC, passando pelo Governo Lula e se consolidando no Governo Dilma, na perspectiva desta mesma Escola, no que diz respeito ao projeto político moderno¹⁵⁰, especificamente sobre a participação popular, do espírito de cidadania, e maior participação das classes em situação de vulnerabilidade social na distribuição de renda, a luta pela eliminação da pobreza e ampliação do acesso à educação (SANTOS, 2015, p. 25).

Bobbio (2000, p. 152) desenvolve uma teoria das políticas públicas, aplicada também à filosofia jurídica, considerada a favor da integração social e, como consequência, em prol do progresso da democracia e da cidadania. Para ele, a principal garantia do respeito integral às políticas públicas educacionais e à inclusão social, que estão associadas aos direitos humanos e à cidadania a partir da visão do legislador. Nesse sentido, o executivo deve garantir o desenvolvimento integral e

mecanismos de controle da sociedade civil sobre a administração pública, não se reduzindo o papel democrático apenas ao voto, mas também estendendo a democracia para a esfera social. Essa modalidade da democracia vem ganhando espaço e é considerada como um modelo de justificação do exercício do poder político baseado no debate público entre cidadãos livres e em condições iguais de participação. Defende que a legitimidade das decisões políticas se origina de processos de discussão que, orientados pelos princípios da inclusão, do pluralismo, da igualdade participativa, da autonomia e da justiça social, conferem um reordenamento na lógica de poder político tradicional. Constitui-se, portanto, em uma alternativa crítica às teorias realistas da democracia que, a exemplo do elitismo democrático, enfatizam o caráter privado e instrumental da política (PEDRA, 2010, 77).

¹⁴⁹ Segundo o ordenamento jurídico internacional, o Estado democrático de direito é um conceito que designa qualquer Estado que se aplica a garantir o respeito das liberdades civis, ou seja, o respeito pelas Políticas Públicas e pelas garantias fundamentais, através do estabelecimento de uma proteção jurídica. Em um estado de direito, as próprias autoridades políticas estão sujeitas ao respeito das regras de direito (SANTOS, 2015, p. 25).

¹⁵⁰ Nenhum país moderno se desenvolveu sem possuir um forte sistema de ensino superior público. Nesse sentido, percebe-se através do projeto um claro comprometimento da União com a manutenção e financiamento da rede pública federal. O ensino público no país tem de enfrentar o desafio do aumento do número de vagas nos cursos de graduação e de pós-graduação, como um imperativo do processo de democratização das chances educacionais, necessitando, portanto, de recursos financeiros adequados e estáveis. (MARTINS, 2006, p.13).

pleno do cidadão, na forma da lei, por meio da educação para que o indivíduo possa exercer a cidadania.

A educação é um elemento de transformação¹⁵¹ da sociedade brasileira, tendo como viés a formação acadêmica em nível superior, segundo Bobbio (1999, 155), a educação converge para uma visão política da inclusão e da cidadania. Nessa perspectiva analítica, as novas agendas do Governo Federal, sobre inclusão social e eliminação da pobreza, guarda o espírito da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, da Convenção Nacional Francesa em 1789, em seu Art. XXII que assegura: “A sociedade deve favorecer em todo o seu poder o progresso da inteligência pública e colocar a instrução ao alcance de todos os cidadãos”.

Ainda no espírito de 1948, ano da Declaração Universal dos Direitos Humanos, constituído na Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas, a Declaração Universal dos Direitos do Homem reafirma que toda pessoa tem direito à instrução. O governo brasileiro vem se atualizando nas últimas décadas, nas causas em favor dos direitos fundamentais e da dignidade do ser humano, como condição da democracia, recepcionam a superação do analfabetismo e consequentemente nas transformações da sociedade.

Hannah Arendt (2007, p. 7) indica que a crise das estruturas sociais¹⁵², tais como o núcleo familiar, são transferidas para outras instituições, de modo especial, as instituições acadêmicas. Dentre as estruturas acadêmicas que absorvem a responsabilidade de superar tais crises, a que mais absorve tal responsabilidade é o ensino básico em seus anos iniciais, principalmente nos aspectos sociais, econômicos, moral, ético e disciplinar (ARENDT, 2014, p. 390).

O aspecto disciplinar, desenvolvido pela educação formal, é de suma importância para o desenvolvimento do Estado, de acordo como Hobsbawm (1995, p.

¹⁵¹ Um dos desafios centrais do ensino superior brasileiro é repensar o tipo de formação acadêmica que vem sendo propiciada aos seus estudantes, procurando equilibrar a aquisição de conhecimentos numa determinada área profissional específica com uma formação intelectual mais generalista, de cunho humanístico, capacitando-os a analisar e situar-se diante do processo de mutações das sociedades contemporâneas e de seus inerentes riscos, imprevistos e incertezas, que perpassam as esferas pessoais, sociais e profissionais. (MARTINS, 2006, p.15).

¹⁵² Numa crise, por mais claro que um problema de ordem geral se possa apresentar, é sempre impossível isolar completamente o elemento universal das circunstâncias concretas em que esse problema aparece. Ainda que a crise na educação possa afetar o mundo inteiro, é significativo que seja na América que ela assume a forma mais extrema. A razão para tal decorre talvez do facto de, apenas na América, uma crise na educação se poder tomar verdadeiramente um fator político. Na verdade, a educação desempenha na América um papel diferente, de natureza política, incomparavelmente mais importante do que nos outros países. A explicação técnica consiste obviamente no facto de a América ter sido sempre uma terra de imigrantes. Nestas circunstâncias, é óbvio que só a escolarização, a educação e a americanização dos filhos dos imigrantes pode realizar essa tarefa imensamente difícil de fundir os mais variados grupos étnicos — fusão nunca completamente bem-sucedida, mas que, para lá de todas as expectativas, está continuamente a ser realizada. Na medida em que, para a maioria dessas crianças, o inglês não é a sua língua mãe, mas a língua que têm que aprender na escola, as escolas são necessariamente levadas a assumir funções que, em qualquer estado-nação, seriam naturalmente desempenhadas em casa (ARENDT, 2014, p. 390).

231), o crescimento das profissões que exigem educação secundária e superior, proporciona a manutenção da ordem pública, tudo depende da disciplina que deveria ser aprendida no núcleo familiar, para tanto, a educação formal tenta suprir essa demanda.

Atualmente, o aspecto disciplinar, considerando as devidas proporções em relação ao Partido Comunista de Lenin¹⁵³, foi absorvido pelas instituições educacionais, em todos os seus níveis, como prerrogativa do processo ensino-aprendizagem. Nesse sentido, as elites, para se manterem no poder, dependem desse aspecto disciplinar como instrumento de manobra e controle social, com o objetivo de ampliar sua ascensão política e social (HOBSEBAWN, 1995, p. 66).

Dessa maneira, a elite para se manter no poder deve realizar uma manutenção do seu *status quo*¹⁵⁴ para a renovação de seus personagens a fim de garantir a sucessão de seus herdeiros, portanto, os jovens brasileiros, para se transformarem e fazerem parte, de alguma forma, dessa elite, lançam mão das ferramentas do Estado, das políticas públicas e da cidadania para se incluírem no desenvolvimento do progresso por meio do ensino superior e do mercado de trabalho (DALLARI, 2004, p. 84).

As atuais políticas públicas de inclusão no ensino superior tentam eliminar o preconceito e a discriminação. Ao tentar promover o acesso ao ensino superior a todos, de modo especial, buscam atender aos mais vulneráveis socialmente, nesse sentido, os programas estão contribuindo para uma sociedade mais igualitária, tentando uma igualdade de condições para o acesso educacional em nível superior, promovendo assim, a civilização da sociedade brasileira e a consolidação institucional da organização das políticas públicas do Estado (BUCCI et al., 2006, p. 233).

As políticas públicas de afirmação na área de educação superior atendem a uma necessidade imediata do mercado de trabalho, ainda que não abranjam em sua totalidade as perspectivas de mercado e do governo. Na ótica da população, ainda há ou houve, entraves burocráticos que impedem o acesso a todos, dentre eles a

¹⁵³ O "novo tipo de partido" de Lenin, uma formidável inovação de engenharia social do século XX, comparável à invenção das ordens monásticas cristãs e outras na Idade Média. Dava até mesmo a organizações pequenas uma eficácia desproporcional, porque o partido podia contar com extraordinária dedicação e auto sacrifício de seus membros, disciplina e coesão maior que a de militares, e uma total concentração na execução de suas decisões a todo custo. (HOBSEBAWN, 1995, p. 66).

¹⁵⁴ Significa estado atual, o conceito inicial do *status quo* tem origem na expressão diplomática *in statu quo ante bellum*, que significa *como era antes da guerra*, ou seja, significava recuperar a situação de poder e liderança que havia antes de uma guerra. Utiliza-se *status quo*, também, para simplificar uma conversa, como resumo dos diferentes elementos como fatos, situações e coisas, independente do momento (DALLARI, 2006, p. 84).

questão de ter o nome limpo em órgãos de segmentos econômicos, tais como, SERASA¹⁵⁵, Serviço de Proteção ao Crédito-SPC e o comércio em geral (PORTAL DO MEC, 2016, p. 1).

Nessa lógica, o programa de inclusão social no ensino superior do governo atende de forma parcial à sociedade em suas parcelas de comunidades carentes, no entanto, mesmo diante desse cenário, segundo análise do relatório da auditoria da Controladoria Geral da União, houve muitas matrículas das classes em situação de vulnerabilidade social no ensino superior em relação aos anos anteriores a 2013, isso prova que o processo de inclusão social na educação superior é gradativo e crescente, conforme avaliação social do índice de desenvolvimento dos níveis básicos de ensino.

3.2 AVALIAÇÃO SOCIAL DO FIES E O ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO

Avaliar o programa social do Ministério da Educação, especificamente o Fundo de Financiamento Estudantil, e seus resultados práticos frente ao processo de inclusão social no ensino superior brasileiro é fundamental para a conservação e ampliação de tais políticas educacionais de inclusão social. A partir da análise desse estudo, pode-se afirmar que o Fundo de Financiamento Estudantil – FIES, resultou na ampliação de matrículas no ensino superior privado com foco nas classes em situação de vulnerabilidade social.

O Fundo de Financiamento Estudantil de forma isolada, ou associado a outros programas, promoveu a ampliação das matrículas de graduação nas modalidades de bacharelado, licenciatura, tecnólogo e sequenciais de formação específica, determinando a ascensão profissional das classes historicamente não empoderadas à medida que esses graduandos se formam, desde que o curso atenda aos padrões mínimos de qualidade¹⁵⁶ diante da organização política e social do Estado (BUCCI et al., 2006, p. 235).

¹⁵⁵ Renegociação dos contratos do Fundo de Financiamento Estudantil: <<http://sisfiesportal.mec.gov.br/?pagina=renegociacao>>. Acesso em: 14 de abr. 2016 (PORTAL DO MEC, 2016, p. 1).

¹⁵⁶ (...) é fundamental resgatar o papel do Estado como um ator central nos processos de formulação de políticas públicas para o sistema e na avaliação da qualidade acadêmica das instituições (MARTINS, 2006, p.6).

A análise das matrículas e dos novos graduados oriundos do FIES apresenta uma discussão teórica que está em curso em diversas esferas da sociedade, tendo como foco principal o Estado Brasileiro diante do combate à pobreza, portanto, essa política educacional da iniciativa pública associada à iniciativa privada tem como foco a melhoria da qualidade de vida e, conseqüentemente, uma melhor distribuição de renda e circulação de bens e serviços, a fim de alcançar um leque maior da população que está na base da pirâmide social em atendimento ao disposto no Art. 205, estatui que a educação é atividade que será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade (BUCCI et al., 2006, p. 164).

Bobbio (1992, p. 57) e, mais recentemente Dallari (2004, p. 75), desenvolvem uma discussão teórica a partir de influências que são predominantemente de caráter socialista não-marxista, sobre os programas de inclusão social¹⁵⁷, inclusive na área de educação. Isso nos remete à gênese do FIES, desde o início do período das políticas públicas na democracia brasileira, tais políticas públicas tiveram influências de aspectos sociais, defendidas por autores como Bucci, Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, dentre as quais, destacou-se a inclusão no ensino superior (SAVIANI, 1983, p. 15).

Essas personalidades postulam a obrigatoriedade de o Estado assumir o ensino universal na prática, como comentam Bucci et al. (2006, pp. 51, 164)¹⁵⁸, no sentido de que o governo deva promover políticas públicas que garantam, em prol daqueles que têm dificuldade de acesso à educação, reserva de vagas por meio de financiamento estudantil, ou seja, para aqueles que são historicamente não empoderados a terem esse acesso no ensino em nível superior.

Getúlio Vargas desenvolveu as Políticas Públicas de Educação vinculadas à merenda escolar, promovida pelo Programa Nacional de Alimentação Escolar -

¹⁵⁷ Ao concebermos – como quer Norberto Bobbio – que historicamente os direitos nascem e se desenvolvem, não por nossa disponibilidade pedagógica, mas essencialmente por conjunturas históricas de formações sociais concretamente dadas, poderemos arriscar a tese de que o direito à educação também se teria desenvolvido por patamares postos em três gerações: o ensino torna-se paulatinamente direito público quando todos adquirem a possibilidade de acesso à escola pública; a educação como direito dá um salto quando historicamente passa a contemplar, pouco a pouco, o atendimento a padrões de exigência voltados para a busca de maior qualidade do ensino oferecido e para o reconhecimento de ideais democráticos internos à vida escolar; o direito da educação será consagrado quando a escola adquirir padrões curriculares e orientações políticas que assegurem algum patamar de inversão de prioridades, mediante atendimento que contemple – à guisa de justiça distributiva – grupos sociais reconhecidamente com maior dificuldade para participar desse direito subjetivo universal – que é a escola pública, gratuita, obrigatória e laica. Aqui entram as políticas que favorecem, por exemplo, a reserva de vagas por cotas destinadas, nas universidades, a minorias étnicas (DALLARI, 2006, p. 75).

¹⁵⁸ Com isto, o direito passa a apresentar, além de suas funções tradicionalmente identificadas, outra já plenamente enraizada, em que vem caracterizado como *mediu* para o estabelecimento desses objetivos, cuja materialização é implementada por meio de políticas públicas econômicas e sociais (BUCCI et al., 2006, p. 51).

PNAE¹⁵⁹, implantado em 1955. Essa política que foi implementada e continuada na sucessão dos governos, é um exemplo de política de estado (FNDE, Lei nº 11.947/2009, p. 1).

Tais políticas públicas¹⁶⁰ de Estado contribuíram para o crescimento, o desenvolvimento, a aprendizagem, o rendimento escolar dos estudantes e a formação de hábitos alimentares saudáveis, por meio da oferta da alimentação escolar e de ações de educação alimentar e nutricional, dando continuidade a uma lógica de ensino, a fim de se obter a conclusão de todos os seus ciclos¹⁶¹, inclusive o acesso ao ensino superior em atendimento as políticas públicas de governo¹⁶² ou até mesmo a políticas públicas de Estado que são estabelecidas por leis ordinárias ou atos normativos em geral (BUCCI et al., 2006, p. 240).

São atendidos pelo Programa os alunos de toda a educação básica: educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e educação de jovens e adultos; matriculados em escolas públicas, filantrópicas e em entidades comunitárias, por meio da transferência de recursos financeiros, com isso, pretende-se garantir um alto padrão de qualidade, nos mesmos níveis de aprendizagem da iniciativa privada e religiosa, a fim de garantir-lhes a conclusão dos ciclos e o acesso ao nível superior¹⁶³ por meio das políticas públicas, dentre elas o PROUNI e o FIES (BUCCI et al., 2006, p. 271).

A Tabela 2 apresenta a distribuição das bolsas e contratos entre os 4 maiores grupos privados e o conjunto dos demais.

¹⁵⁹ O Programa Nacional de Alimentação Escolar - PNAE, implantado em 1955, contribui para o crescimento, o desenvolvimento, a aprendizagem, o rendimento escolar dos estudantes e a formação de hábitos alimentares saudáveis, por meio da oferta da alimentação escolar e de ações de educação alimentar e nutricional (FNDE, Lei nº 11.947/2009, p. 1).

¹⁶⁰ Considerar a pessoa humana como fundamento e fim da comunidade política significa esforçar-se, ante de mais nada, pelo reconhecimento e pelo respeito da sua dignidade mediante a tutela e a promoção dos direitos fundamentais e alienáveis do homem: "No tempo moderno, a atuação do bem comum encontra a sua indicação de fundo nos direitos e nos deveres da pessoa". Nos direitos humanos estão condenadas as principais exigências morais e jurídicas que devem presidir à construção da comunidade política. Tais direitos constituem uma norma objetiva que está na base do direito positivo e que não pode ser ignorada pela comunidade política, porque a pessoa lhe é ontológica e teleologicamente anterior: o direito positivo deve garantir a satisfação das exigências humanas fundamentais (CNBB, 2005, p. 60).

¹⁶¹ Ainda no terreno dos serviços de ensino, no Ato das Disposições Constitucionais Transitórias o Art. 60, estabelecendo que o Poder Público desenvolverá esforços, com a mobilização de todos os setores organizados da sociedade, para eliminar o analfabetismo e universalizar o ensino fundamental. (BUCCI et al., 2006, p. 164).

¹⁶² A participação na vida comunitária não é somente uma das maiores aspirações do cidadão, chamado a exercer livre responsabilidade o próprio papel cívico com e pelos outros, mas também uma das pilastras de todos os ordenamentos democráticos, além de ser uma das maiores garantias de permanência da democracia. O governo democrático, com efeito, é definido a partir da atribuição por parte do povo de poderes e funções, que são exercitados em seu nome, por sua conta e em seu favor; é evidente, portanto, que toda democracia deve ser participativa. Isto implica que os vários sujeitos da comunidade civil, em todos os seus níveis, sejam informados, ouvidos e envolvidos no exercício das funções que ela desempenha (CNBB, 2005, p. 60).

¹⁶³ (...) Os direitos das nações "não são outra coisa senão os 'direitos humanos' compreendidos neste específico nível da vida comunitária". A nação tem "um fundamental direito o direito à existência"; à "própria língua e cultura, mediante as quais um povo exprime e promove... a sua originária 'soberania' espiritual"; a "modelar a própria vida segundo as suas tradições, excluindo, naturalmente, toda a violação dos direitos humanos fundamentais e, em particular, a opressão das minorias"; a "edificar o próprio futuro, oferecendo às gerações mais jovens uma educação apropriada". A ordem internacional requer um equilíbrio entre particularidade e universalidade, ao qual são chamadas todas as nações, para as quais o primeiro dever é o de viver em atitude de paz, respeito e solidariedade com as outras nações (CNBB, 2005, p. 96).

TABELA 2: Total de Matrículas e Contratos FIES E PROUNI, Por Grupos de Ensino, Rede Privada, pelo MEC/INEP/CGU (2014).

Grupo	Contratos apenas com FIES		% Total	Contrato FIES e Bolsista PROUNI	% Total
Estácio	116.011		35%	123	0%
Kroton-Anhanguera	204.387		24%	2.055	0%
Unip	67.492		21%	-	0%
Laureate	38.557		16%	629	0%
Outros	876.699		21%	25.893	1%
Todos	1.303.146		22%	28.700	0%
Grupo	Benefic.	% Total	Não tem Financ.	% Total	Total de Matrículas
Estácio	135.790	40%	199.514	60%	335.304
Kroton-Anhanguera	256.705	30%	612.159	70%	868.864
Unip	86.557	26%	242.199	74%	328.756
Laureate	51.537	21%	188.396	79%	239.933
Outros	1.209.856	30%	2.884.298	70%	4.094.154
Todos	1.740.445	30%	4.126.566	70%	5.867.011

Fonte: INEP\MEC\CGU. Elaboração: Autor da dissertação.

Os quatro grupos juntos representam 30% das matrículas de toda rede privada. A Estácio tem a maior representação de alunos beneficiados pelos dois programas, ainda que a Kroton-Anhanguera apresente a maior quantidade de beneficiados entre os quatro grupos. Os quatro grupos detêm 30% de todos os beneficiados de FIES e PROUNI da rede privada, indicando que a proporção de beneficiados está balanceada entre eles e as demais instituições (CGU, 2014, p. 153).

Além disso, conforme destaca Bobbio (1992, p. 61), em virtude do impacto do espírito de luta pelas políticas públicas e das grandes interpretações sobre a temática nos dias de hoje, há demanda particular por direitos de minorias,

consideradas excluídas ou, no mínimo, prejudicadas na malha social: mulheres, negros, índios, homossexuais, imigrantes, crianças, jovens, idosos e portadores de necessidades especiais.

O clamor pela igualdade de direitos passa a se fazer notar pelo vigor das diferenças sociais, culturais, econômica, étnica e de credo. Como recorda Bobbio (1992, p. 76)¹⁶⁴, a Sociedade Civil passaria, então, a presenciar uma terceira geração de direitos no mundo ocidental: o direito às identidades, à pluralidade cultural e de valores, e, mesmo, à defesa de diferenças.

Analisar o FIES de forma isolada¹⁶⁵ como política pública, bem como, seus impactos sociais na realidade brasileira, se torna um tanto injusto, conforme afirmam Saviani et al. (2001, pp. 11-2), pois a construção da identidade nacional exige a análise das principais variáveis jurídicas e sociais que resultaram no FIES como programa de inclusão social, no segmento de ensino superior. Variáveis que são defendidas no decurso de vários governos, na forma da lei, como é o caso do PNAE e de outros programas que auxiliam no processo de desenvolvimento das camadas mais necessitadas da pirâmide social brasileira.

O Fundo de Financiamento Estudantil - FIES não funciona de maneira isolada no contexto histórico e social brasileiro, o programa está vinculado a outras demandas de ordem social e política do Estado, além da inclusão das pessoas que têm dificuldades econômicas, as IES privadas prevê bolsas de estudos para a inclusão das minorias, resultando no abatimento de tributos sociais, como incentivo às universidades privadas para promoverem o progresso social das classes em situação de vulnerabilidade social, como é o caso das minorias (CGU, 2014, p. 155).

Sobre o comportamento da demanda de matrículas nas graduações, existe uma concentração de alunos bolsistas em alguns cursos. Nesse sentido, a Tabela 3 apresenta a distribuição dos contratos do FIES e bolsas do PROUNI pelas 9 graduações de maior demanda em termos absolutos, representando 57% do total de financiamentos do FIES mais bolsistas do PROUNI.

¹⁶⁴“(…) os direitos não nascem todos de uma vez. Nascem quando devem ou podem nascer” (BOBBIO, 1992, p. 76).

¹⁶⁵ “[...] direito e política sempre estiveram umbilicalmente ligados, constituindo as duas faces de uma mesma moeda. [...] o tema das políticas públicas pertence também ao direito, não podendo ser considerado seara exclusiva da ciência da administração ou da ciência política (BUCCI et al., 2006, pp. 51-2).

TABELA 3: Total de Matrículas e Contratos FIES E PROUNI Por Grupos de Ensino – Rede Privada, Brasil, pelo MEC/INEP/CGU (2014).

Grupo	Contratos apenas com FIES	Contrato FIES e Bolsista PROUNI	Benefic.	Não tem Financ.	Total de Matrículas
Administração	102.177	2.688	161.788	546.954	708.742
Direito	210.225	5.176	264.611	457.050	721.661
Pedagogia	56.970	891	86.648	427.651	514.299
Contabilidade	50.134	1.687	75.832	226.737	302.569
Engenharia Civil	100.215	1.443	117.709	151.650	269.359
Enfermagem	90.047	1.821	106.969	108.043	215.012
Psicologia	64.295	1.778	79.651	100.207	179.858
Educação Física	46.631	773	59.012	128.009	187.021
Fisioterapia	47.531	1.012	57.282	57.480	114.762
Outros	534.921	11.431	730.943	1.922.785	2.653.728
Todos	1.303.146	28.700 0	1.740.445	4.126.566	5.867.011

Fonte: INEP\MEC\CGU. Elaboração: Autor da dissertação.

As prioridades dos dois programas são diferentes, apenas as áreas de Administração e Direito aparecem entre os quatro cursos com maior porcentagem de beneficiados do FIES ou PROUNI. No FIES, em termos absolutos, predominam as áreas de Direito, Administração, Engenharia Civil e Enfermagem. Essas 4 áreas absorvem 513 mil empréstimos, ou seja, quase 38% do total dos contratos em utilização do FIES (CGU, 2014, p. 157).

Outro aspecto importante na avaliação social do FIES e do Ensino Superior Brasileiro é a tentativa de superação dos preconceitos sociais, como os crimes de cor, de gênero e o feminicídio. Dessa maneira, foi implementada, no programa curricular brasileiro, em todos os seus níveis, desde o ensino infantil até o nível superior, a obrigatoriedade¹⁶⁶ da abordagem de temas voltados para a superação de qualquer forma de preconceito, dentre essas temáticas, a história da cultura africana e seus desdobramentos no Novo Continente, a América (Lei nº 10.639/2003, p. 1).

¹⁶⁶ Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências (BRASIL, Lei nº 10.639/2003, p. 1).

O FIES é a ampliação da democratização do ensino em nível superior, dando continuidade, de certo modo, conforme afirma Bobbio (1992, p. 77)¹⁶⁷, ao direito de gerações, no sentido de não permitir que o Estado abra mão de sua responsabilidade social. Por exemplo, em sua primeira fase, o direito de um ensino universal, para todos: o direito de todas as crianças e todos os jovens irem para a mesma escola, até mesmo com o uniforme que disfarça as diferenças sociais, culturais e econômicas.

Consolidado esse primeiro direito relativo à educação, o acesso à escola pública, principalmente por aqueles que têm dificuldades econômicas, é preciso assegurar o segundo direito, uma boa qualidade de ensino no segmento público, que possibilite o êxito de todos os alunos no processo de ensino-aprendizagem. Ainda sobre a segunda geração de direitos educacionais, a educação deve compreender a revisão dos padrões ideológicos que presidem a orientação de normas de qualidade do ensino público.

Na lógica de Bobbio, Ferreira (2005, p. 58)¹⁶⁸ identifica outras variáveis que impactam, também, a educação brasileira, inclusive no Ensino Superior, são as políticas denominadas de terceira geração, essa já na perspectiva do plano internacional, abrange o direito de desenvolvimento, à paz, de propriedade sobre o patrimônio comum da humanidade, de comunicação, de autodeterminação dos povos, à defesa de ameaça de purificação racial e genocídio, à proteção contra as manifestações de discriminação racial, à proteção em tempos de guerra ou qualquer outro conflito armado¹⁶⁹.

No Brasil, na perspectiva da avaliação social dos direitos, o sistema jurídico federal determina a prática da cidadania num espírito de solidariedade, que se desdobra em direito ambiental, direitos do consumidor, da criança, do adolescente, idosos e portadores de necessidades especiais, bem como, a proteção do bem particular e dos bens que integram o patrimônio artístico, histórico, cultural, paisagístico, estético e turístico (BUCCI et al., 2006, pp. 279-300).

¹⁶⁷ A cultura da escola contemporânea apresenta a evolução do Ocidente como se tratasse de um universal. É como se houvesse uma natural linha evolutiva que, progressivamente, aperfeiçoaria os povos "abençoados" pela laicidade do percurso civilizatório de matriz ocidental (BOBBIO, 1992, p. 77).

¹⁶⁸ Ferreira Filho no livro *Políticas Públicas Fundamentais* afirma que os direitos de terceira geração têm a função de tutelar os interesses públicos primários, que nada mais são que as legítimas expectativas da coletividade em relação a determinado bem da vida. Esses interesses nem sempre coincidem com as pretensões da Administração Pública (interesses públicos secundários) (FERREIRA, 2005, p. 58).

¹⁶⁹ MBAYA, Etienne-Richard. "Políticas Públicas como Direitos de Liberação" in *Nomos*, XIII-XIV, p. 63. Cf. também o Relatório do Parlamento Europeu de 1995, intitulado *Os Direitos do Homem no Mundo* (FERREIRA, 2005, p. 60).

A preservação desses direitos, na forma da lei, só é possível com a manutenção da educação em todos os níveis do saber, inclusive, é considerado como cidadão plenamente desenvolvido, conforme a Constituição do Brasil, aquele que concluiu o ensino superior. Para tanto, o Fundo de Financiamento Estudantil – FIES também tem essa finalidade social de acordo com as políticas públicas sociais praticadas no Brasil e no Mundo.

3.3 REFLEXÕES SOBRE OS FUNDAMENTOS DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS EM PROL DA INCLUSÃO SOCIAL EM NÍVEL SUPERIOR NO BRASIL

É importante uma análise das políticas públicas educacionais em prol da inclusão social em nível superior no Brasil. A partir da perspectiva comparada será possível analisar se o Fundo de Financiamento Estudantil – FIES, no Brasil, está à altura do processo de inclusão social no ensino superior, a exemplo de outros países que obtiveram sucesso com modalidades de programas equivalentes.

Segundo Comparato (2013, p. 47), em tais práticas de inclusão, os países, como na Grã-Bretanha, Japão e Estados Unidos da América, este último acentuou seus programas de inclusão, principalmente à raça e/ou etnia negra a partir da década de 1950, bem como, de seus desdobramentos de inclusão social, alcançaram os seus objetivos.

Segundo Abdias Nascimento (1989, p. 31)¹⁷⁰, a elite americana se transformou porque através destes programas de inclusão social, permitiu a ascensão dos negros¹⁷¹ aos mais altos padrões da economia e dos *status* sociais, assim sendo, ela abriu espaços para uma nova elite¹⁷², sucedendo-se e

¹⁷⁰ Ex-Deputado Federal, assumiu a vaga na qualidade de suplente, como Senador da República, após a morte de Darcy Ribeiro. Foi um poeta, ator, escritor, dramaturgo, artista plástico, professor universitário, político e ativista dos direitos civis e humanos das populações negras. Foi professor emérito na Universidade do Estado de Nova York, em Buffalo, e professor titular de 1971 a 1981, fundando a cadeira de Cultura Africana no Novo Mundo no Centro de Estudos Porto Riquenhos; atuou como conferencista visitante na Escola de Artes Dramáticas da Universidade Yale; foi professor convidado do departamento de Línguas e Literaturas Africanas da Universidade de Ife, na Nigéria. Considerado um dos maiores expoentes da cultura negra no Brasil e no mundo, fundou entidades pioneiras como o Teatro Experimental do Negro (TEN), o Museu da Arte Negra (MAN) e o Instituto de Pesquisas e Estudos Afro-Brasileiros (IPEAFRO). Foi um idealizador do Memorial Zumbi e do Movimento Negro Unificado (MNU) e atuou em movimentos nacionais e internacionais como a Frente Negra Brasileira, Negritude e o Pan-Africanismo.

¹⁷¹ Nos Estados Unidos, a Lei dos Direitos Civis, de 1964, aboliu os instrumentos legais que apoiavam a segregação racial e, em 1965, a Lei de garantia do direito ao voto, eliminou os mecanismos que impediam os negros de votar. Ambas foram fundamentais para reduzir as enormes desigualdades raciais no país (NASCIMENTO, 1989, p. 32).

¹⁷² Darcy Ribeiro também fala da sucessão das elites, da manutenção do *status quo*, da nova elite (RIBEIRO, 1995, p. 247).

transformando-se em uma nova classe social, é nessa dimensão que setores da elite brasileira, que se identificam com ideologias sociais, querem chegar, ou seja, elevar as condições de vida e o bem estar social das classes “C”, “D” e “E” que estão na base da pirâmide social.

As chamadas classes dominantes, por Abdias Nascimento (1989, p. 33) e Darcy Ribeiro (1995, p. 247), elaboram diversas estratégias para controlar a população historicamente não empoderada, estratificando essa população, composta por uma maioria de negros. Verifica-se que a base da pirâmide social tem dificuldades de acesso ao nível superior, na ótica de Abdias e Darcy Ribeiro, principalmente os negros, daí as suas respectivas militâncias para a inclusão social, principalmente dos negros e das minorias.

Abdias (1989, p. 34) testemunhou a luta pelas Políticas Públicas de inclusão social nos Estados Unidos, mas antes ele participou da revolução de 1930 e 1932 em São Paulo, como Cabo do Exército Brasileiro, sendo desligado por ocasião de um incidente racista, quando não aceitou entrar pela porta dos fundos da boate, sendo preso e agredido na prisão.

Segundo Abdias (1989, p. 35), o Egito, localizado no norte da África, não é considerado como parte da África pela maioria das pessoas, por causa da discriminação. Ele cita Heródoto, num pronunciamento no parlamento brasileiro, como pai da história, este último, segundo Abdias, faz um relato que os egípcios eram negros de cabelo lanudos, eram eles responsáveis por grande parte do legado creditado à cultura grega, das artes, da literatura à filosofia, medicina e matemática, sem esquecer a invenção da escrita por eles atribuída ao deus Totti¹⁷³. A influência egípcia é assinalada pelos próprios gregos, seja por seu reconhecimento explícito, seja pelo interesse que sempre manifestaram em atravessar o Mediterrâneo para estudar no Egito.

A riqueza cultural e diversidade de etnias no Brasil é uma vantagem e uma desvantagem ao mesmo tempo, pois essa diversidade acentua os problemas sociais do povo brasileiro, não permite uma identidade cultural padronizada, diferente dos países da Europa, isso é uma característica que dificulta a hegemonia de interesses sociais, políticos, religiosos e culturais por causa do preconceito. Dificultando o acesso aos direitos básicos previstos na Carta Magna do Brasil, uma melhor

¹⁷³ Pronunciamento oficial no Senado Federal no dia 20 de abr. de 1997. O Senador Abdias do Nascimento defende a luta da inclusão social, principalmente dos afro-brasileiros e condena todas as formas de preconceito, inclusive o racismo e os crimes de ódio de cor: <<https://www.youtube.com/watch?v=sYLzhTyqt2U>>. Acesso em: 14 de jul. 2016 (TV SENADO, 2015a).

distribuição de renda e o acesso à Educação, principalmente para a população negra que está na base da pirâmide social, mas também pelas camadas oriundas da Região Norte e Nordeste do Brasil, que normalmente, por falta de formação acadêmica, servem de mão de obra braçal (COMPARATO, 2013a, p. 47).

Adotando o espírito da defesa dos direitos humanos, das políticas públicas e da inclusão social dos negros e das pessoas fragilizadas, Abdias retrata em suas obras que a população negra contribuiu de forma larga para a cultura brasileira, aglutinando elementos que compõem a formação sociocultural do estado brasileiro, e ainda, formando quilombos que resistiram décadas, como Palmares¹⁷⁴, resistindo até mais de um século contra os ataques das forças militares, praticando uma agricultura mais sofisticada do que as fazendas da região (ABDIAS 1989, p. 37).

Nessa época, os proprietários de terras desafiavam as leis da colônia para trocar armas por seus produtos agrícolas. Essa cultura entrou em choque com a chamada cultura formal dos brancos, uma vez estabelecida essa conexão, é necessário realizar uma equalização justa para que todas as etnias se beneficiem de forma qualitativa na formação acadêmica da sociedade brasileira, todos gozando dos direitos e deveres previstos em leis, independente da raça, cor ou credo (ABDIAS 1989, p. 39).

Em 1968¹⁷⁵, nos Estados Unidos, estava ele numa visita de intercâmbio na Universidade Wesleyan, em dezembro daquele mesmo ano, foi emitido o Ato Institucional Número 05. Abdias não pôde voltar ao Brasil, pois era alvo de vários inquéritos policiais militares, o regime se fechou e ele ficou durante algum tempo no exílio¹⁷⁶. Como professor convidado nessa mesma universidade, ele inaugurou uma cadeira sobre estudos afro-brasileiro (ABDIAS 1989, p. 40).

A cadeira sobre os estudos afro-brasileiro tinha por objetivo o estudo sobre os problemas de inclusão social do negro afro-americano. Nessa época, Abdias passa a ter contato com companhias de teatro e comunidades negras que trabalhavam com esse aspecto de inclusão social, em diversos segmentos da sociedade

¹⁷⁴ O Quilombo dos Palmares era habitado por negros, não negros e indígenas, ou seja, compondo uma espécie de república, onde habitavam em comunhão com aqueles que são os formadores da nossa nação brasileira nos dias de hoje: <<https://www.youtube.com/watch?v=sYLzhTyqt2U>>. Acesso em: 14 de jul. 2016 (TV SENADO, 2015b).

¹⁷⁵ Paralelamente a esse fato, conforme Martins (2006, p. 6), nesse mesmo ano acontece “O desfecho da reforma universitária ocorreu em pleno regime autoritário e sua elaboração foi confiada a um restrito grupo de trabalho designado pelo governo militar. O decreto n. 62.937/68, que instituiu o GT da Reforma Universitária, deu um prazo de 30 dias aos seus integrantes para apresentação do projeto final”. (MARTINS, 2006, p.6).

¹⁷⁶ A Universidade Wesleyan foi fundada em 1831, é uma universidade privada de artes liberais, situada em Middletown, no estado norte-americano de Connecticut.: <<https://www.youtube.com/watch?v=PJPnf0yqQPU>>. Acesso em: 14 de jul. 2016 (TV SENADO, 2016).

americana, como a companhia de teatro *New Lafayette*, em Nova Iorque, e a associação de artes e música chamada de *Young Spirit House Mover and Players*, fundada por Leroi Jones, e outros movimentos culturais de negros na cidade de Birmingham (ABDIAS 1989, p. 50).

Como destaca Saviani (2007a, p. 43), toda essa conjectura de fatos que envolveram o Abdias, também envolve outras personalidades do Brasil pelos mesmos motivos ou por motivos semelhantes, como Darcy Ribeiro, Paulo Freire e Ruben Alves. Impactando de forma direta, pela experiência em outros países, nas políticas públicas que hoje são colocadas em prática aqui no Brasil, como as políticas de afirmação social dos negros, a inclusão das minorias em defesa dos direitos sociais, e a inclusão das pessoas que têm dificuldades de acesso à educação por meio do FIES. Esses modelos tiveram sua origem em países da Europa, como a Inglaterra, e no Continente Americano como, por exemplo, os Estados Unidos.

O que eles têm em comum, além do exílio, é a luta pela igualdade social entre as pessoas, contra as injustiças e desigualdades sociais, contra a exploração e o preconceito na sociedade. Comparato (2013, p. 57) afirma que essa luta começa, consideradas as devidas proporções, na transição do Período Medieval para a Idade Moderna, luta pela liberdade, democracia e igualdade, destaca-se algumas personalidades, os chamados filósofos contratualistas, como Hobbes¹⁷⁷, Locke¹⁷⁸, Rousseau¹⁷⁹ e Montesquieu¹⁸⁰.

O Brasil teve, como exemplo, as políticas públicas de inclusão social, na área do ensino superior, a Europa e os Estados Unidos da América – EUA. Bellani (2014, p. 96) assinala que na Europa destaca-se o Reino Unido¹⁸¹, especificamente a

¹⁷⁷ Os seus membros são os súditos, mas o soberano é o representante do povo. Pode-se chamar de direito público do Estado Moderno, que se desdobram em 4 princípios: o da igualdade e o da liberdade, onde todos os homens são iguais e nascem livres; princípio da soberania popular, é a ideia de que o poder pertence ao povo; governo representativo, onde os governantes atuam em nome do povo; e o princípio da maioria, o Estado atua de acordo com a vontade da maioria (COMPARATO, 2005, p. 272).

¹⁷⁸ A Monarquia e nem a Bíblia tem alguma coisa que fundamente a necessidade de uma Monarquia Absolutista, Locke rejeita o Direito Divino dos Reis, para o Filósofo a sociedade e o Estado nascem de acordo com o Direito Natural, que é semelhante, ou podemos entender também, é a razão. O Direito Natural ou a Razão diz que sendo todos os homens iguais e independentes, ninguém deve prejudicar os outros na saúde, na educação e na liberdade. São assim, desse modo, os direitos naturais, os direitos a vida, a liberdade e a propriedade, bem como, a defesa de todos esses direitos (COMPARATO, 2005, p. 273).

¹⁷⁹ O ideal de sociedade para Rousseau é um lugar em que as pessoas pensem no bem comum, em que as pessoas pensem nos outros, deixando um pouco de lado o seu sentimento de indivíduo (COMPARATO, 2005, p. 274).

¹⁸⁰ Se uma mesma pessoa, uma mesma instituição do Estado exercesse os três poderes: o de fazer as leis, o de ordenar a sua execução e o de julgar os conflitos entre os cidadãos, não existiria liberdade, porque se pode temer que um mesmo monarca ou um mesmo senado crie leis tirânicas para executá-las tiranicamente (MONTESQUIEU, 1996, p. 75.).

¹⁸¹ As bolsas de estudo mais famosas no Reino Unido são financiadas pelo governo britânico, a principal delas é a *Chevening Scholarship Programmer*, oferecida a estudantes que demonstrem potencial para liderança e que sejam promessas em suas áreas de estudo para cursar bacharelados, mestrados e doutorados no Reino Unido. Em alguns casos, o governo britânico

Inglaterra que, a partir dos anos de 1940 a 1950, expandiu tais programas, resultando, nos dias de hoje, em um dos maiores padrões de qualidade de ensino superior do mundo. Há diferentes bolsas de estudos disponíveis para ajudar a financiar os cursos das faculdades no Reino Unido, a maioria delas extremamente competitiva (BELLANI, 2014, p. 97).

Faz parte das políticas públicas educacionais da Grã-Bretanha¹⁸² oferecer bolsas em quase todas as universidades do Reino Unido, de algum modo, oferecem algum tipo de ajuda financeira a estudantes locais e internacionais. No entanto, a grande maioria das bolsas é para estudantes de pós-graduação, porque suas áreas de especialização, principalmente as dos cursos de pesquisa, são de grande valor para a universidade e para o país. Estas bolsas de estudo são normalmente oferecidas com base em mérito acadêmico e, como a concorrência é grande, o estudante deve fazer o possível para se destacar de forma positiva durante o processo de seleção (BELLANI, 2014, p. 98).

Além de bolsas de estudos, muitas universidades do Reino Unido também oferecem financiamentos em forma de empréstimos, reduções nas taxas de ensino ou pagamentos únicos a estudantes em circunstâncias específicas. Há uma variedade de empresas, conselhos, organizações e órgãos externos de financiamento que oferecem programas de bolsas para estudantes internacionais. Um deles é o *Research Councils UK*, que tem uma variedade de órgãos de pesquisa para financiar pós-graduações por área de estudo. As possibilidades de financiamento são diversificadas e podem ser encontradas por uma simples pesquisa na internet, em sites como *The Scholarship Hub*, *Postgraduate Funding Guide* e *Scholars4Dev* (USA, 2017, p. 25).

Bellani (2014, p. 100) afirma que as bolsas de estudo e ajudas financeiras são comuns nos Estados Unidos, tanto para estudantes locais quanto para estrangeiros. Com as altas taxas de ensino e os custos de vida inevitáveis, este é um caminho ao qual muitos estudantes recorrem para poder cursar o ensino superior no país, ainda mais que, diferentemente do Brasil, até mesmo as instituições públicas americanas são pagas. Alguns alunos, inclusive, conquistam mais de um auxílio durante os

trabalha em conjunto com governos ou organizações estrangeiras para criar programas de financiamentos oferecidos a estudantes de uma nacionalidade específica (BELLANI, 2014, p. 97).

¹⁸² Esse leque de possibilidades de financiamento de bolsa estudantil foi uma novidade que migrou para os EUA, a partir dos Estados Unidos, tais políticas de financiamento estudantil massificaram-se, expandindo-se por todo o mundo, como por exemplo, os países da Europa, Canadá, Austrália, Japão, China, Rússia e Cuba. Nos Estados Unidos, tais políticas de inclusão social, nos anos 1950, teve por objetivo abranger os mais humildes e, em seguida, a população negra, tais políticas influenciadas pela Declaração Universal dos Direitos Humanos e pela Escola de Frankfurt.

estudos, o que significa que os estudantes podem beneficiar-se diante de um leque de múltiplas opções financeiras¹⁸³.

Em alguns casos, o governo americano trabalha em conjunto com outros governos e instituições de outros países, para formar políticas públicas por meio de acordos internacionais de inclusão social no ensino superior. Uma fonte confiável para achar informações sobre bolsas para brasileiros nos EUA é o site do consulado ou da embaixada americana em Brasília (BELLANI, 2014, p. 101).

A maioria das universidades americanas oferecem algum tipo de ajuda financeira para estudantes internacionais. A instituição de origem do aluno deve sempre ser o seu ponto de partida na busca por bolsas de estudo, além de ser a melhor fonte de informações sobre os gastos que os alunos terão com acomodações e alimentação¹⁸⁴ (BELLANI, 2014, p. 103).

O Governo dos EUA, associado a diversas universidades americanas, realiza no Brasil, habitualmente todos os anos, por meio da *Education USA*, encontros de prospecção de novos alunos, para essas respectivas universidades na modalidade de bolsas de estudos¹⁸⁵ (USA, 2017, pp. 1-87).

Em um país tão grande, com inúmeras universidades e faculdades renomadas, fica difícil chegar a um número exato de bolsas de estudo disponíveis, porque, além do governo e das instituições, várias empresas norte-americanas também oferecem financiamentos, principalmente em áreas de estudo específicas relacionadas, principalmente, ao campo de trabalho do candidato à bolsa. Há bancos de dados externos, como o *International Scholarships*, o *International Student* ou o *International Student Search*. O *Hot courses Brasil* também tem o seu banco de dados com milhares de opções de bolsas de estudo oferecidas por universidades dos Estados Unidos (USA, 2017, p. 18).

Outro exemplo de inclusão social no ensino superior, nos Estados Unidos, é a *Microsoft Corporation* oferecem programas de bolsas de estudo a estudantes

¹⁸³ Caso o estudante não se encaixar nos requisitos de nenhuma das bolsas a seguir, também há vários sites e dicas de como encontrar outras oportunidades e amenizar os gastos de estudo nos Estados Unidos. Os órgãos de financiamento do Governo dos Estados Unidos não qualificam estudantes internacionais às ajudas federais no país, mas, ainda assim, existem alguns programas de bolsas oferecidas pelo governo ou por organizações patrocinadas por ele. Um dos principais exemplos de financiamento é o programa *Fulbright*, patrocinado pelo governo americano para oferecer bolsas de estudo a estudantes internacionais em instituições nos Estados Unidos, em diferentes áreas e níveis de estudo. O *Fulbright* também trabalha em parceria com outros países, inclusive com o Brasil, para criar oportunidades de financiamento a estudantes de nacionalidades específicas (BELLANI, 2014, p. 100).

¹⁸⁴ Segundo Brenda Bellani, normalmente as universidades americanas saberão moldar as opções disponíveis para o estudante se encaixar melhor em suas necessidades, ou seja, da melhor maneira possível. Sendo assim, o primeiro passo seria visitar o site oficial da universidade americana escolhida (BELLANI, 2014, p. 102).

¹⁸⁵ Site: www.educationusa.org.br e revista *Study in the USA* o guia essencial do estudante. (USA, 2017, pp. 1-87)

internacionais que já estejam cursando o nível superior em alguma instituição americana: bolsas de estudo gerais, bolsas de estudo para mulheres, bolsas de estudo para a minoria e bolsas de estudo para estudantes com deficiências. Os critérios de avaliação destes programas estão no site da *Microsoft* (USA, 2017, pp. 20).

Como destaca Aith (2006, pp. 218-9), as políticas públicas que sustentam os ideais dos filósofos contratualistas nos dias de hoje, como a democracia e o estado de direito, bem como, os ideais de igualdade, liberdade e fraternidade, ideais do Positivismo, são as políticas de inclusão social, dentre elas o acesso à educação. Na Inglaterra, dentre os programas, destaca-se o *Research Councils UK*, que tem uma variedade de órgãos de pesquisa para financiar graduações e pós-graduações, por área de estudo, para o bem-estar social e econômico do país.

No Reino Unido, há várias modalidades de bolsas, voltadas para pesquisas científicas para todas as áreas, e o que vai determinar o benefício para o aluno é o projeto de pesquisa, uma das instituições que trabalham com esse foco é a *Research Councils UK*¹⁸⁶ que, por meio de um Conselho de Pesquisa, faz a seleção dos projetos dos bolsistas, por exemplo, só essa instituição investiu cerca de 3 bilhões de libras em pesquisa no ano de 2015, cobrindo todo o espectro de disciplinas acadêmicas, ciências médicas e biológicas, astronomia, física, química, engenharia, ciências sociais, economia, ciências ambientais, artes e humanidades (PORTAL DO MEC, 2016, p. 13).

Com moradia e alimentação, as universidades americanas oferecem bolsas de ensino, o custo é alto, mas o valor compensa pela qualidade de ensino. É um investimento que se faz na educação em nível superior, ou seja, eles dão auxílio para moradia, alimentação e para a mensalidade do curso, portanto, as bolsas cobrem todos os custos (USA, 2017, p. 27).

Raramente um americano ou estrangeiro que requisite bolsa, paga todos os custos de dormitório, alimentação e mensalidades, normalmente os americanos têm

¹⁸⁶ O Conselho de Pesquisa do Reino Unido apoia a investigação de qualidade, como apreciado em análise pelos pares, que tem um impacto sobre o crescimento, a prosperidade e o bem-estar do Reino Unido. Para manter a posição global de pesquisa do Reino Unido que oferecem uma variada gama de oportunidades de financiamento, promover colaborações internacionais e fornecer acesso às melhores instalações e infraestrutura em todo o mundo. Apoiamos também a formação e desenvolvimento da carreira dos investigadores e, trabalhar com eles para inspirar os jovens e envolver o público em geral com a pesquisa. Para maximizar o impacto da investigação sobre o crescimento econômico e o bem-estar social, quer trabalhar em parceria com outros financiadores de pesquisa, incluindo *Inovar UK*, no Ensino Superior no Reino Unido, conselhos de financiamento, empresas, governos e organizações de caridade. Em 2005, os Conselhos de Pesquisa publicaram um conjunto harmonizado de termos e das condições principais para essas bolsas de investigação financiados com base em custos econômicos completos (FEC). Estes termos e condições foram revisados na Primavera de 2008, em função da experiência adquirida com a evolução FEC e outros, e combinado os termos e condições para Bolsas de Investigação com aqueles para Bolsas em um único conjunto harmonizado: <<http://www.rcuk.ac.uk/>>. Acesso em: 14 de jul. 2016 (PORTAL DO MEC, 2016, p. 13).

uma bolsa mínima, não precisa ser o melhor aluno, as concessões de bolsas não são totalmente baseadas na nota, mas se analisa outros fatores como competências e habilidades¹⁸⁷, inclusive nos esportes (ANTUNES, 1998, p. 10).

Nos Estados Unidos existe muita oferta de bolsas por diversos tipos, motivos e características, cobrindo parcialmente ou integralmente os custos de todo curso: quarto, alimentação e mensalidade. O que os americanos mais se importam para conceder a bolsa é o que o aluno tem para oferecer para a comunidade, para a sociedade, como desenvolvimento social e científico. Se a pessoa for voluntária em algum projeto, isso vale mais do que a nota para se inserir em algum curso universitário nos EUA, com os benefícios das bolsas, inclusive atividade extracurricular. O critério principal é ajudar a comunidade de algum serviço social (USA, 2017, p. 30).

No Japão, a pessoa para receber algum benefício de bolsa¹⁸⁸ obrigatoriamente deve dominar a língua inglesa, se for estrangeiro ganha um ano de curso intensivo para aprender a língua japonesa, ensino médio completo, ter a idade de 17 a 21 anos até abril, disposição para aprender a língua japonesa, assistir às aulas nesse idioma, ótimo rendimento escolar na análise de currículo, boletim ou histórico escolar, estar apto física e psicologicamente para frequentar universidades japonesas (PORTAL DA EMBAIXADA DO JAPÃO, 2016, p. 1).

Militares na ativa estão excluídos do exame de seleção. Para manter os benefícios da bolsa, o aluno deverá manter boas notas e boa frequência no curso. O governo japonês oferece um orientador de bolsas que atenderá durante o período de inscrição para tirar dúvidas, é necessária cópia dos documentos pessoais e muita disciplina para obter sucesso nesse empreendimento acadêmico (PORTAL DA EMBAIXADA DO JAPÃO, 2016, p. 1).

Um dos aspectos da crítica de Hannah Arendt (1972, pp. 2-3) sobre políticas públicas educacionais, trata sobre a qualidade de ensino que pode tornar-se um problema político¹⁸⁹, esse problema pode ocorrer em qualquer período da história e

¹⁸⁷ Habilidade: filha específica da competência. Capacidade cognitiva ou apreciativa específica que possibilita a compreensão e a intervenção do indivíduo nos fenômenos sociais e culturais; aptidão que pode ser estimulada e que ajuda a fazer conexões e construir significados (ANTUNES, 1998, p. 10).

¹⁸⁸ Bolsas de Estudo MEXT (Monbukagakusho) para graduação e pós-graduação, regulamento completo no Portal da Embaixada do Japão. Bolsa para cursar a graduação em uma universidade japonesa, com duração de 5 anos. Inclui curso preparatório de língua japonesa e outras disciplinas, durante o primeiro ano. Para manter os benefícios da bolsa, o aluno deverá manter boas notas e boa frequência no curso. <<http://www.br.emb-japan.go.jp/graduacao.html>>. Acesso em: 14 de jul. 2016 (PORTAL DA EMBAIXADA DO JAPÃO, 2016, p. 1).

¹⁸⁹ Em *La Crise de l'éducation* ela afirma que a Educação desempenha na América um papel diferente, de natureza política, incomparavelmente mais importante do que nos outros países. A explicação técnica consiste obviamente no fato de a América

em qualquer país. Esses países que foram citados, Reino Unido, Japão e Estados Unidos, superaram essa situação, de modo que bastou a vontade política para colocar em prática os ideais de cidadania e da inclusão social dos mais fragilizados em cursos de ensino superior, elevando a quantidade de universitários e a qualidade de ensino.

É nessa perspectiva de qualidade de ensino que são preservados os ideais de cidadania, esse cenário da cidadania começa no período dos filósofos contratualistas, Hobbes, Locke e Rousseau, consolidando-se no período do Romantismo e da Revolução Francesa. Outro cenário relacionado às políticas públicas educacionais são os ideais do positivismo, ideais de liberdade, igualdade e fraternidade.

Esses cenários colaboraram com a busca pelos direitos humanos no Brasil e noutras partes do mundo, como na Inglaterra, Escócia e nos Estados Unidos. Dessa maneira, promovendo a justiça social, pelo espírito de cidadania por meio do sistema de ensino e das políticas públicas de inclusão social, tudo isso associado a avaliações quantitativas e qualitativas do ensino. Dessa forma, Arendt (1972, pp. 4-5) diz o seguinte: a preocupação política deve primar pela qualidade de ensino para que esses ideais sejam preservados, ou seja, se concretizem a partir das políticas públicas educacionais.

Nesse sentido, o Brasil tenta investimentos na graduação e pós-graduação, a exemplo desses respectivos países de destaque, como é o caso da Grã-Bretanha, Japão e os Estados Unidos. Isso está diretamente ligado à qualidade de ensino e às experiências científicas e educacionais, desde o ensino infantil até o nível superior. Sobre as experiências científicas, principalmente em nível superior, há uma demanda nesses respectivos países e nos outros de primeiro mundo, que faz com que a iniciativa privada invista nessas instituições de ensino superior para pesquisas que vão beneficiar a indústria e a sociedade. Embora haja Programas Sociais de inclusão no ensino superior, o Brasil ainda tem iniciativas tímidas, em relação aos países citados, na oferta quantitativa e qualitativa de cursos superiores, bem como na pesquisa e produção científica.

ter sido sempre uma terra de imigrantes. Nestas circunstâncias, é óbvio que só a escolarização, a educação e a americanização dos filhos dos imigrantes pode realizar essa tarefa imensamente difícil de fundir os mais variados grupos étnicos - fusão nunca completamente bem-sucedida, mas que, para lá de todas as expectativas, está continuamente a ser realizada (ARENDR, 1972, pp. 2-3).

3.4 AVALIAÇÃO QUANTITATIVA E QUALITATIVA DOS CURSOS SUPERIORES FINANCIADOS PELO FIES

O tema sobre a avaliação quantitativa e qualitativa dos cursos superiores financiados pelo Fundo de Financiamento Estudantil é uma demanda dos órgãos competentes, nesse sentido destacam-se o INEP, CNPq e CAPES. Esses respectivos órgãos têm como parâmetro legal a LDB, essa última destaca que a qualidade dos diversos níveis de educação, dentre eles o ensino superior, deve ser garantido pelos órgãos fiscalizadores e pelos investimentos custeados pela União em colaboração com os Estados, Municípios e o Distrito Federal.

Dessa forma, segundo Martins (2006, p. 55), os órgãos competentes de fiscalização das Instituições de Ensino Superior – IES, têm como função orientar as IES no sentido pedagógico, estrutural e financeiro. Dessa maneira, os órgãos competentes encaminham as IES para que, de forma coerente, possam aplicar os recursos e investimentos no sistema de ensino superior, obviamente, nas respectivas instituições que recebam tais recursos.

Outra atribuição desses órgãos competentes, conforme Cunha (2012, p. 37), é de socializar discussões, pesquisas e recomendações para a abertura de novos cursos e faculdades, subsidiando a participação de técnicos e professores, para a aprovação das IES e dos respectivos cursos, à medida que se manifestam as necessidades do mercado de trabalho, pesquisa e tecnologia, tudo isso está implicado no aspecto quantitativo das demandas. Ainda associado ao aspecto quantitativo, há o aspecto qualitativo, que abrange desde a estrutura física de ensino ao corpo docente na perspectiva do processo ensino-aprendizagem.

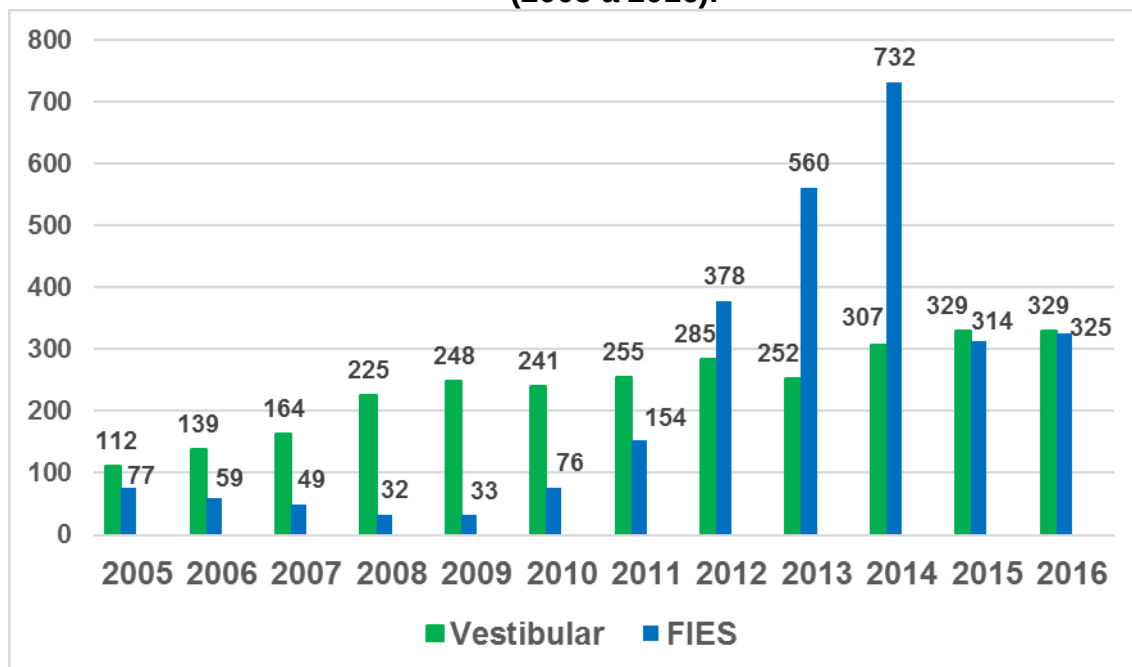
Segundo Dallari (2004, p. 43), a avaliação social dos aspectos quantitativos e qualitativos está subordinada, principalmente, às questões econômicas¹⁹⁰. A questão econômica impacta no processo de inclusão social nos cursos superiores, financiados pelo Fundo de Financiamento Estudantil. Uma análise das estatísticas identifica os estudantes financiados pelo Programa FIES e se o quantitativo de matrículas atende às perspectivas do mercado de trabalho no Brasil. Até porque o

¹⁹⁰A questão do poder econômico e político está subjacente à história da educação brasileira. Por exemplo, o emprego dos recursos públicos, exclusivamente para o ensino público? Também para as escolas privadas confessionais e empresariais? Ocupa lugar de destaque nos atuais debates constituintes e a aprovação deste ou daquele dispositivo depende de “quem tem poder”. A capacidade de organização da sociedade civil na escolha e cobrança de seus representantes e a capacidade de organização dos empresários do ensino na formação de “lobbies” se manifestaram na próxima Constituição e nas leis complementares que dela brotarão (DALLARI, 2006, p. 143).

balanço estatístico¹⁹¹ tirado da Controladoria Geral da União reflete os prejuízos e benefícios do programa nos Estados da União Federal, tendo como referência no levantamento de dados várias faculdades e universidades da iniciativa privada, como demonstra (ACHENWALL, 2015, p. 107).

O gráfico 3 ajuda a ter uma visão global sobre a evolução da oferta de bolsas nos Programas do FIES, demonstra-se a quantidade de alunos atendidos e beneficiados pelo FIES.

GRÁFICO 3: Matrículas do Vestibular e Matrículas do FIES, pelo CGU (2005 a 2016).



Fonte: FIES/CGU. Elaboração: Autor da dissertação.

O Gráfico 3 documenta a expansão das matrículas do vestibular tradicional e o Programa de Financiamento Estudantil. O FIES apresenta uma evolução consistente ao longo dos anos e teve um revigoramento a partir de 2011, um pico em 2014 e uma acomodação desde então (CGU, 2014, p. 159).

Também houve a análise da pesquisa de dados¹⁹² fornecidos por instituições públicas e privadas referente ao tema, bem como o cruzamento destes dados e da

¹⁹¹ A estatística é o estudo de como se chegar à conclusão sobre uma população, partindo da observação de partes dessa população: amostra (ACHENWALL, 2015, p. 107).

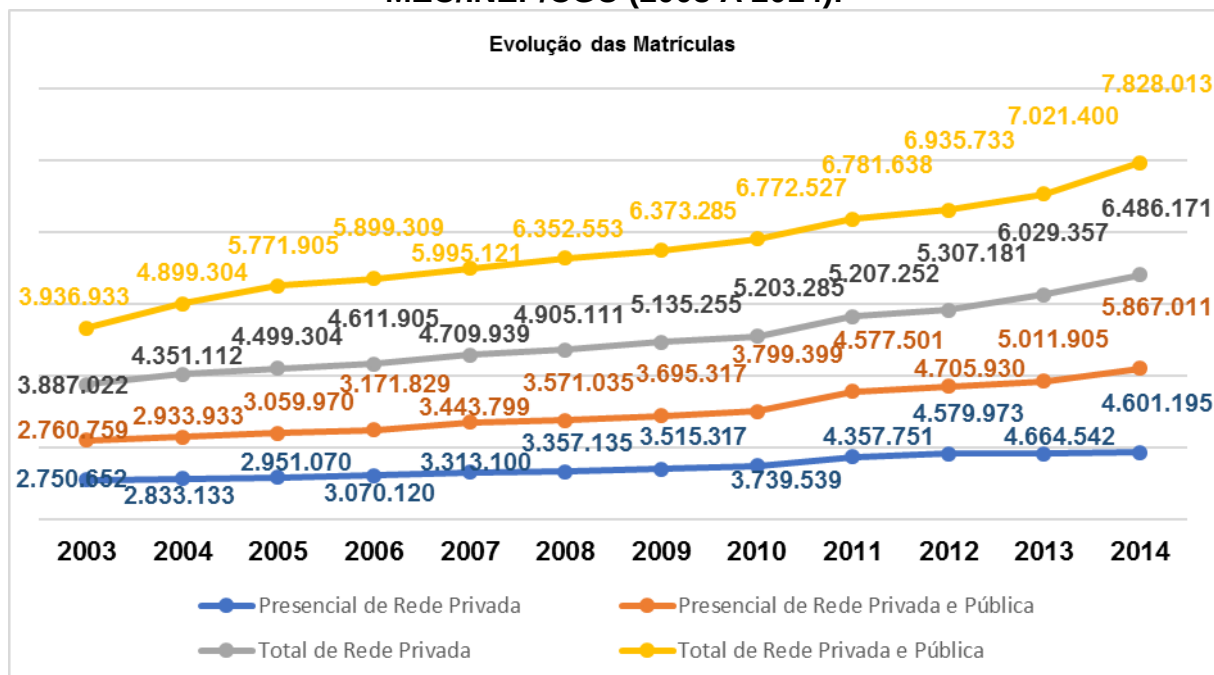
¹⁹² A estatística é uma parte da matemática aplicada que fornece métodos para coleta, organização, descrição, análise e interpretação de dados e para a utilização dos mesmos na tomada de decisões (ACHENWALL, 2015, p. 110).

pesquisa com outras fontes de pesquisa, tais como o Anuário das Universidades do Brasil e as bases de dados governamentais, por exemplo, a RAIS e o SERPRO. Nesse sentido, uma análise micro e macro da situação do FIES no Brasil, possibilitou a comparação com outros programas similares em países desenvolvidos com descrito anteriormente (ACHENWALL, 2015, p. 110).

À medida que a pesquisa bibliográfica e a pesquisa de dados em fontes oficiais do governo se desdobram, estabelecendo o cruzamento teórico com os dados, conforme demonstração de gráficos a seguir, identifica-se que o FIES alcançou os seus objetivos em sua quase totalidade, atingindo uma maioria ou parcela significativa da sociedade no ensino superior. Atendendo, a médio prazo, parcialmente, às demandas do mercado de trabalho e, principalmente, para atender às exigências de convenções e acordos nacionais e internacionais como, por exemplo, acordos com o Banco Mundial.

O alcance desses Programas, face ao total de matrículas no Gráfico 4, apresenta a evolução das matrículas nos cursos de graduação presenciais e EaD de ensino superior ao longo do período 2003 a 2014, nas redes pública e privada.

GRÁFICO 4: Matrículas no Ensino Superior Total e Presencial, Por Rede, pelo MEC/INEP/CGU (2003 A 2014).



Fonte: INEP\MEC\CGU. Elaboração: Autor da dissertação.

A matrícula total passou de 2,7 para 5,8 milhões de alunos, na rede privada, e de 1,1 para 1,9 milhões, na rede pública. A taxa de concluintes manteve a proporção de aproximadamente 13% do total de alunos da rede privada, um ponto percentual acima da rede pública. Se houvesse aproveitamento máximo, deveria ser pouco abaixo de 25%, pois a maioria dos cursos tem duração de 4 anos (CGU, 2014, p. 160).

A matrícula no ensino presencial na rede privada cresceu relativamente pouco no total, foi de 3,4 para 3,9 milhões de alunos entre 2006 e 2010, e começou a crescer a partir de 2010, passando, em 2014, para 4,6 milhões, 677 mil novas vagas. Nesse mesmo período, os novos financiamentos do FIES passaram de 76 mil, em 2010 para 732 mil em 2014, com alteração relativamente pequena no total das bolsas do PROUNI (CGU, 2014, p. 161).

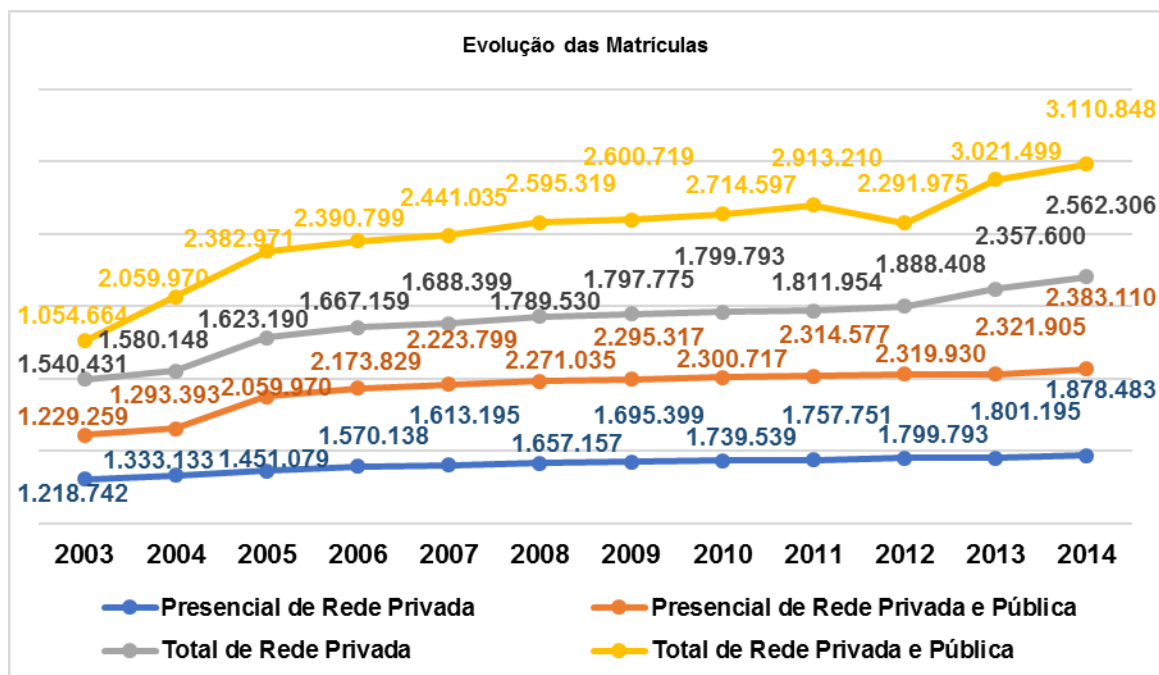
Nesse sentido, verificou-se que o programa de inclusão social¹⁹³ do Governo Federal no Ensino Superior, FIES, contribui para o processo de inclusão social no ensino superior brasileiro e na absorção dos formandos pelo mercado de trabalho à medida que tais instituições, tanto o Governo como as Instituições de Ensino Superior, se comprometem com a qualidade de ensino para atender às demandas do mercado de trabalho, mediante a fiscalização de órgãos competentes.

Ainda nesse sentido, conforme Ferreira (2006, p. 31), a análise dos quadros e gráficos, bem como dos dados fornecidos pelas instituições públicas e privadas, o programa está atendendo bem, consideradas as devidas proporções, todas as esferas de poder que atendem ou que estão relacionadas ao mercado de trabalho, seja na esfera pública ou privada.

Cabe observar que entre 2006 e 2010, na rede privada, o crescimento das matrículas foi de 30,4%, mas entre 2010 e 2014, quando o FIES mais se expandiu, foi de apenas 32,4%. Para entender o impacto do FIES é necessário verificar o que ocorreu com a expansão das redes de ensino nesse período, conforme indicado no Gráfico 5 (CGU, 2014, p. 163).

¹⁹³ A sociabilidade humana não é uniforme, mas assume múltiplas expressões. O bem comum depende, efetivamente, de um são pluralismo social. As múltiplas sociedades são chamadas a constituir um tecido unitário e harmônico, onde cada uma possa conservar e desenvolver a própria fisionomia e autonomia. Algumas sociedades, como a família, a comunidade civil e a comunidade religiosa, são mais imediatamente conexas com a íntima natureza do homem, enquanto outros procedem da vontade livre: "A fim de favorecer a participação do maior número na vida social, é preciso encorajar a criação de associações e instituições de livre escolha, 'com fins econômicos, culturais, sociais, esportivos recreativos, profissionais, políticos, tanto no âmbito interno das comunidades políticas como no plano mundial'. Esta 'socialização' exprime, igualmente, a tendência natural que impele os seres humanos a se associarem, para atingir objetivos que ultrapassam as capacidades individuais. Desenvolve as qualidades da pessoa, particularmente seu espírito de iniciativa e de responsabilidade. Ajuda a garantir seus direitos" (CNBB, 2005, p. 60).

GRÁFICO 5: Matrículas Iniciais no Ensino Superior Total e Presencial, Por Rede, pelo MEC/INEP/CGU (2003 a 2014).



Fonte: INEP\MEC\CGU. Elaboração: Autor da dissertação.

A matrícula inicial nos cursos de graduação privados mais que dobrou, passando de 1.229.259 alunos, em 2003, para 2.522.306 alunos, enquanto a rede pública apresentou um aumento de 69%, de 325 para 548 mil alunos.

Sobre a esfera pública, segundo o Senador Paulo Paim¹⁹⁴, do Partido dos Trabalhadores do Rio Grande do Sul, os cortes no orçamento do FIES impactam na abertura de novas matrículas nas universidades do setor privado. Trazendo uma economia pífia aos cofres públicos, frente aos grandes prejuízos que essa medida impactou para aqueles que necessitam do financiamento (TV SENADO, 2015).

Mais de 9 milhões de estudantes se inscreveram no ENEM no ano de 2016, isso é um indicador forte de que as políticas públicas de inclusão social deveriam ser ampliadas e não reduzidas, uma vez que a população amadureceu, principalmente depois da Constituição de 1988, a sociedade quer direitos e, principalmente, acessar as universidades.

Cabe examinar o impacto desse aumento na ampliação das vagas oferecidas pelas instituições privadas, a Tabela 4 comporta os dados referidos (CGU, 2014, p. 165).

¹⁹⁴ Discurso do Senador Paulo Paim na Sessão Planária do Senado Federal, gravada pela TV Senado em 19 de fevereiro de 2015 (TV SENADO, 2015).

TABELA 4: Total de Matrículas Iniciais e Contratos FIES – Rede Privada Presencial, pelo MEC/INEP/CGU (2014).

Ano	Matrículas com FIES	% Total	Bolsistas apenas PROUNI	% Total	Contrato FIES e Bolsista PROUNI	% Total
2009	17.835	1%	97.787	8%	1.025	0%
2010	31.743	2%	89.443	7%	2.325	0%
2011	65.739	5%	99.438	7%	3.854	0%
2012	206.249	12%	102.856	6%	4.674	0%
2013	356.332	21%	98.309	6%	4.063	0%
2014	544.855	29%	129.235	7%	7.375	0%
Ano	Beneficiados	% Total	Não tem financiamento FIES ou PROUNI	% Total	Total de Matrículas	
2009	116.647	9%	1.145.168	91%	1.261.815	
2010	123.511	9%	1.242.680	91%	1.366.191	
2011	169.031	12%	1.289.432	88%	1.458.463	
2012	313.779	18%	1.391.307	82%	1.705.086	
2013	458.704	26%	1.273.901	74%	1.732.605	
2014	681.465	36%	1.197.018	64%	1.878.483	

Fonte: INEP\MEC\CGU. Elaboração: Autor da dissertação.

O crescimento de beneficiados pelos dois programas vai de 116 para 681 mil entre 2009 e 2014, passando respectivamente de 9 para 36% a proporção de novos alunos participantes de um ou mais desses programas: um aumento de cinco vezes o número de participantes para um crescimento de 49% do total de novas vagas (CGU, 2014, p. 166).

Diminuir o acesso às universidades pelo FIES significa retardar o processo de inclusão social e de desenvolvimento no país, seja no setor privado ou público, em detrimento das políticas públicas educacionais. Isso, para o Brasil, tem uma importância fundamental, porque para entrar de fato na quarta revolução industrial, e pensar num Brasil que possa crescer de forma sustentável, só é possível com pessoas que, pela universidade, consigam ter uma qualificação profissional de excelência (BOBBIO, 1992, p. 79).

O conhecimento acadêmico e científico transforma a vida do indivíduo e da sociedade, a curto, médio ou longo prazo em qualquer país. Michel (2010, p. 70.) afirma que a educação pública, inclusive em nível superior, na perspectiva de Rousseau, é a base de qualquer nação¹⁹⁵, de qualquer país; assim sendo, diminuir os investimentos no FIES para reforçar a arrecadação dos cofres públicos é simplista demais para um país das dimensões do Brasil.

Para Comparato (1987, pp. 46-7), a questão educacional é influenciada não só pelas ideias dominantes, mas também pelo regime político¹⁹⁶, sendo que o Estado é uma organização impessoal e permanente do poder, não havendo educação desvinculada da atividade política, pois a educação é uma instituição política fundamental.

Na lógica de Comparato (1987, pp. 46-7), há justiça quando a política assume uma consciência de igualdade; quando a consciência da desigualdade se torna muita aguda na sociedade, as exigências para superação desse desequilíbrio social e econômico tendem naturalmente ao máximo, não sendo possível desenvolver uma educação igualitária num regime que não seja igualitário, pois as duas coisas se implicam reciprocamente¹⁹⁷.

Segundo Comparato (1987, p. 56), a educação precisa formar cidadãos para a vida democrática¹⁹⁸, lembra que a educação para a democracia precisa enfatizar a supremacia dos direitos humanos e das políticas públicas voltadas para o acesso ao conhecimento em nível superior, apontando, dessa maneira, para a dignidade eminente da pessoa.

Essa dignidade pode ser comprometida, segundo Habermas (1984, p. 196)¹⁹⁹, à medida que a cultura de massa se corrompe, nesse sentido, o ser humano pode regredir. Esse fato pode se refletir na ampliação da educação a partir de uma realidade que não tem compromisso com a cultura de investimento no ensino básico,

¹⁹⁵ Centraliza pela primeira vez, o tema da infância na educação. A partir dele, a criança não seria mais considerada um adulto em miniatura: ela vive em um mundo próprio que é preciso compreender; o educador para educar deve fazer-se educando de seu educando; a criança nasce boa, o adulto, com sua falsa concepção de vida, é que perverte a criança (MICHEL, 2010, p. 70).

¹⁹⁶ Comparato traz diferentes etapas da evolução política republicana no Brasil, que também influenciaram o sistema educacional do país. A República Velha (1891-1930) se caracterizou pela “descentralização de poderes, contra o centralismo monárquico, que era, sobretudo, patente no campo administrativo” (COMPARATO, 1987, pp. 46-7).

¹⁹⁷ A educação sempre foi e será um investimento necessário para a sociedade, uma luta constante para que haja maior valorização por parte dos governantes e sociedade (COMPARATO, 1987, p. 120).

¹⁹⁸ Para Comparato, foi durante o período da Quarta República (1946-1964) que a educação evoluiu de maneira muito dependente dos descaminhos do período e demonstra, mais uma vez, que a questão educacional não pode ser, absolutamente, tratada de modo desvinculado de todos os outros fatores econômicos e políticos (COMPARATO, 1987, p. 56).

¹⁹⁹ A intimidade com a cultura exercita o espírito, enquanto que o consumo da cultura de massas não deixa rastros; ele transmite uma espécie de experiência que não acumula, mas faz regredir (HABERMAS, 1984, p. 196).

se refletindo na ponta da lança que é o ensino superior. O impacto regional do FIES e PROUNI em números é demonstrado na Tabela 5 (CGU, 2014, pp. 167-70).

TABELA 5: Total de Matrículas e Contratos FIES e PROUNI por UF – Rede Privada, pelo MEC/INEP/CGU (2014).

UF	Contr. apenas com FIES	% Total	Contrato FIES e Bolsista PROUNI	% Total	Benefic.	% Total	Não tem Financ.	% Total	Total de Matrículas
AC	9.675	67%	342	2%	10.636	74%	3.802	26%	14.438
MT	54.800	61%	220	0%	60.981	67%	29.540	33%	90.521
AP	11.090	51%	6	0%	12.602	58%	9.235	42%	21.837
PB	27.404	46%	634	1%	31.994	54%	27.062	46%	59.056
MA	30.241	39%	529	1%	37.006	48%	39.578	52%	76.584
CA	63.126	41%	491	0%	71.606	47%	81.890	53%	153.496
BA	93.177	39%	1.768	1%	111.674	46%	128.915	54%	240.589
MG	163.359	33%	7.155	1%	214.313	43%	285.385	57%	499.698
RN	22.150	33%	754	1%	27.312	41%	39.236	59%	66.548
AL	15.775	34%	16	0%	17.536	38%	28.397	62%	45.933
SE	15.429	31%	5	0%	19.028	38%	31.522	62%	50.550
RO	10.911	28%	416	1%	14.290	37%	24.204	63%	38.494
TO	6.563	28%	34	0%	8.496	36%	15.284	64%	23.780
RS	71.151	23%	2.882	1%	112.238	36%	203.525	64%	315.763
DF	39.126	28%	1.362	1%	49.508	35%	90.756	65%	140.264
PI	14.512	27%	343	1%	18.339	34%	35.000	66%	53.339
RO	3.106	31%	4	0%	3.450	34%	6.660	66%	10.110
PE	38.589	28%	335	0%	46.705	34%	90.401	66%	137.106
ES	23.632	26%	530	1%	29.679	32%	62.328	68%	92.007
PA	16.337	25%	143	0%	20.149	31%	44.601	69%	64.750
GO	28.954	22%	630	0%	40.064	31%	90.751	69%	130.815
SP	337.430	19%	6.326	0%	473.849	27%	1.299.784	73%	1.773.633
RJ	88.163	17%	427	0%	115.894	23%	392.595	77%	508.489
SC	23.421	10%	452	0%	42.556	19%	182.523	81%	225.079
MS	22.395	10%	497	0%	39.572	18%	180.556	82%	220.128
PA	67.264	9%	2.337	0%	100.402	14%	631.114	86%	731.516
AM	5.366	7%	62	0%	10.566	13%	71.922	87%	82.488
Brasil	1.303.146	22%	28.700	0%	1.740.445	30%	4.126.566	70%	5.867.011

Fonte: INEP\MEC\CGU. Elaboração: Autor da dissertação.

A Tabela 5 permite observar que em 6 unidades da Federação há menos de 30% de alunos beneficiados – Amazonas, Paraná, Mato Grosso do Sul, Santa Catarina, Rio de Janeiro e São Paulo. Em 4 estados, há mais de 50% de alunos beneficiados – Paraíba, Amapá, Mato Grosso e Acre. No restante dos estados, há entre 30 e 50% de beneficiados. Cabe destacar os estados de Minas Gerais e Bahia, unidades federadas em que o número total de alunos é muito elevado e mesmo nelas o percentual da soma de contratos e bolsas se situa nesse patamar (CGU, 2014, p. 173).

Dessa forma, o Fundo de Financiamento Estudantil passa por um processo de avaliação interna e externa em todos os semestres desde o início do governo Lula, que transita entre questões políticas, econômicas e sociais, ou seja, os institutos competentes, como o INEP, promovem em conjunto com o MEC, o gerenciamento de toda estrutura avaliativa desse complexo emaranhado de cursos que existem no sistema de ensino superior do Brasil. Daí surgem os novos instrumentos de avaliação do FIES para garantir a preservação dos aspectos quantitativos e qualitativos do programa de inclusão no ensino superior.

3.5 LIMITAÇÕES E POSSIBILIDADES ACERCA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO SOCIAL E DOS NOVOS INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO DO FIES E DAS IES

Os novos instrumentos de avaliação do FIES são uma maneira de firmar e ampliar as políticas públicas de inclusão social, também estão associados aos novos instrumentos de avaliação das Instituições de Ensino Superior - IES. Destacou-se o ingresso ao ensino superior, principalmente por aqueles que têm dificuldades de acesso por questões econômicas ou que estão em situação de fragilidade social.

Dessa maneira, na perspectiva de Habermas (2000, p. 437)²⁰⁰, os instrumentos de avaliação são permeados por um projeto emancipador da educação, para avaliar a produtividade diante de um diagnóstico da educação

²⁰⁰ A racionalidade deve ser entendida, antes de tudo, como a disposição dos sujeitos capazes de falar e de agir, de buscar um entendimento acerca do mundo, orientando-se “pelas pretensões de validade que estão assentadas no reconhecimento intersubjetivo” (HABERMAS, 2000, p. 437).

superior, diante de um *check-up* dos beneficiários do Fundo de Financiamento Estudantil.

O Governo Federal lançou o FIES como linha de financiamento estudantil, como instrumento de políticas públicas voltadas para a estratégia de desenvolvimento social, científico e tecnológico, a fim de ampliar os direitos sociais no que diz respeito à educação. Com o sucesso desse programa, o FIES passou por um processo de desenvolvimento e ampliação, sendo necessária a reformulação de novos instrumentos avaliativos para um diagnóstico mais apropriado do FIES (CUNHA, 2004, p. 52).

Nesse sentido, conforme a teoria da modernidade em Habermas (1982, p. 161)²⁰¹, são debatidos aspectos relativos aos direitos humanos que formam os costumes da cultura brasileira. Habitualmente são consideradas as conquistas históricas de tais direitos, algumas correntes de estudiosos classificam essas conquistas por períodos chamadas de Primeira, Segunda e Terceira geração, se discute sobre uma Quarta geração, mas a temática sobre essa Quarta Geração não é unânime; nessa perspectiva o Fundo de Financiamento Estudantil transita entre a temática da terceira e quarta geração.

Em um primeiro momento, estariam a liberdade e a igualdade civis descritas nas primeiras declarações de direitos, junto com a ideia de tolerância religiosa. Essas teorias iniciais sobre os direitos dos homens têm como fundamento a ideia do universal como condição do indivíduo humano, bem como beneficiário de direitos básicos. Entretanto, Bobbio (1992, p. 29) alerta que essas teorias do ocidente, no século XVIII, ou seja, esses primeiros direitos são universais em relação ao conteúdo, na medida em que se dirigem a um homem racional fora do espaço e do tempo, mas são extremamente limitados em relação à sua eficácia, na medida em que são, na melhor das hipóteses, propostas de um futuro legislador²⁰².

A segunda fase dos direitos públicos, período que confere um espírito positivo e torna concreta a legitimação e o reconhecimento dos direitos expressos nos ideais do Iluminismo. Finalmente, a partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, teve início uma terceira etapa quando se propõe a tese de proteção jurídica dos direitos sociais e das políticas públicas; sobre isso Massa-Arzabe (2006, p. 53)

²⁰¹Habermas adverte sobre a crescente intervenção sistêmica no campo da cultura e da educação, tal intervenção produz perturbações do ponto de vista da motivação e do sentido das ações dos sujeitos envolvidos (HABERMAS, 1982, p. 161).

²⁰² Bobbio destaca que o reconhecimento público de tais direitos teria sido apropriado pelas primeiras declarações que os firmaram, mais particularmente a norte-americana e a francesa (BOBBIO, 1992, p. 29).

postula que a ação social do Estado dá legitimidade a este mesmo Estado, trata-se sobre direito das políticas públicas²⁰³. Sendo assim, surge a possibilidade da ideia de direito subjetivo, cujo descumprimento torna possível ação judicial contra o Estado, garantindo a prerrogativa do direito vigente.

A partir da segunda metade do século XX, ganhariam força as reivindicações específicas por direitos inerentes a grupos sociais específicos, como grupos de negros, índios e pessoas de origem de regiões remotas, que reclamam sua identidade particular na diversidade²⁰⁴ e, lançam mão dessa nova oportunidade de inclusão social, através do FIES, para saírem da marginalidade e se firmarem profissionalmente no mercado de trabalho (HABERMAS, 1997, p. 300).

Saindo da fundamentação teórica para a prática, o Brasil (2004b, p. 1) determina por meio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP²⁰⁵, que os novos instrumentos de avaliação do FIES seja organizado pelo INEP. Nesse sentido, verifica-se que é um *checklist*, ou seja, é a parte de mérito que os novos instrumentos vão analisar. Para compreender melhor o processo de revisão do instrumento de avaliação, é preciso contextualizar os fatos, nesse sentido, são críticas ao sistema de avaliação, se as Instituições de Ensino Superior tivessem uma conexão mais efetiva junto ao INEP²⁰⁶, a vida das IES seria bem melhor, pois haveria mais diálogo, mais crítica, participação e as instituições seriam mais ouvidas (PORTAL DO INEP, 2015, p. 1).

Com a nova gestão do INEP, se instalou apenas um padrão de avaliação dos cursos, antes havia vários instrumentos de avaliação, tinha um instrumento para avaliar o curso para ser aprovado, outro para ser autorizado e outro para ser reconhecido, e o que é pior, indicadores de qualidades diferentes nas três etapas; isso impossibilitava qualquer previsão de planejamento a médio e longo prazo,

²⁰³ As formas de Estado dirigente, intervencionista e gestonária, ou seja, as formas efetivas de Estado, requerem para sua atuação e relegitimação um modelo jurídico próprio, ao qual chamo de direito das políticas públicas (BUCCI et al., 2006, p. 52).

²⁰⁴ Diz Habermas: todo o agente que atua comunicativamente tem que empenhar, na execução de qualquer ato de fala, pretensões universais de validade e supor que tais pretensões podem desempenhar-se. Como falantes, os seres humanos participam de um entendimento racional e, no uso pragmático da linguagem, estabelecem tais entendimentos e constituem as estruturas do mundo da vida (HABERMAS, 1997, p. 300).

²⁰⁵ De acordo com a Portaria Normativa nº 40 de 12 de dezembro de 2007, Art. 33-B, são indicadores de qualidade, calculados pelo INEP, com base nos resultados do ENADE e demais insumos constantes das bases de dados do MEC, segundo metodologia própria, aprovada pela CONAES, atendidos os parâmetros da Lei nº 10.861, de 2004: I - de cursos superiores: o *Conceito Preliminar de Curso* - CPC, instituído pela Portaria Normativa nº 4, de 05 de agosto de 2008; II - de instituições de educação superior: o *Índice Geral de Cursos Avaliados da Instituição* - IGC, instituído pela Portaria Normativa nº 12, de 05 de setembro de 2008; III - de desempenho de estudantes: o conceito obtido a partir dos resultados do ENADE (BRASIL, 2004b, p. 1).

²⁰⁶ Os indicadores de qualidade são expressos em escala contínua e numa escala de cinco níveis, em que os níveis iguais ou superiores a 3 (três) indicam qualidade satisfatória. Eles servem como orientadores das avaliações in loco do ciclo avaliativo, sendo importantes instrumentos de avaliação da educação superior brasileira (PORTAL DO INEP, 2015, p. 1).

porque quando ia autorizar deveria ter uma determinada estrutura, quando ia reconhecer tinha indicadores que não eram exigidos, daí tinha de desmontar a estrutura e montar outra configuração, quando vai reconhecer volta ao estado inicial para se ajustar ao *layout* para ganhar espaço (PORTAL DO INEP, 2016a, p. 1).

Dentre outras dicotomias; a uniformização do instrumento foi um grande passo para o melhoramento do instrumento de avaliação da qualidade e do desempenho das Instituições de Ensino Superior aplicadas pelo Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – ENADE²⁰⁷. Hoje é fácil a instituição conhecer o instrumento, não se prepara para a avaliação quem não quer, dito isso, é preciso considerar que o contexto educacional, no início da avaliação, ganhou corpo, ou seja, as instituições precisam demonstrar de forma mais clara do que antes que o curso tem de fato inserção local e regional, antes se pensava no contexto educacional e econômico (PORTAL DO INEP, 2016a, p. 1).

Atualmente se ampliou esse conceito, agora as instituições têm de demonstrar que, de fato, o curso tem relevância para o contexto que a IES está localizada, foi uma alteração bastante importante, a acessibilidade ganhou novos contornos, não são apenas a rampinha e o corrimão tradicionais, mas abrange questões mais amplas, como acessibilidade pedagógica, latitudinal e de comunicação, ou seja, as instituições têm de estar mais preparadas para atender, mais dignamente, a qualquer pessoa que procura seu respectivo curso de interesse, e dar a essa pessoa a oportunidade de uma real inclusão educacional, ou seja, a inclusão é quando as instituições dão reais condições da pessoa especial de exercer a sua autonomia intelectual (PORTAL DO INEP, 2016a, pp. 2-3).

As instituições começam a se preocupar com a inclusão educacional e acessibilidade de forma mais ampla, é um aspecto que vem ganhando importância, indo além da estrutura física, de construir rampa, colocar elevador, colocar banheiro adaptado, colocar bebedouro mais baixo, para de fato trazer a acessibilidade para uma preocupação institucional, de fato começando a se preocupar com a acessibilidade de forma mais ampla, é um grande avanço.

²⁰⁷ Prova escrita, aplicada anualmente, usada para avaliação dos cursos de ensino superior no Brasil. A aplicação da prova é de responsabilidade do INEP, entidade federal vinculada ao Ministério da Educação, conforme Boletim de Desempenho de 2003 a 2015: <<http://enadeies.inep.gov.br/enadeles/boletimDesempenho/>>. Acesso em: 14 de julho de 2016 (PORTAL DO INEP, 2016a, p. 1).

Conforme o Boletim de Desempenho do ENADE de 2013²⁰⁸, as licenciaturas nas áreas biológicas, como a da saúde, há uma preocupação clara com a articulação entre teoria e prática, inclusive o que diz respeito à relação da educação básica com o ensino superior, faz parte da formação da licenciatura a articulação da rede de escolas da educação básica e a sua relação com docentes que são membros das redes, a preocupação do INEP é tornar essa preocupação mais clara, sob o ponto de vista de que as IES, sem isso, não fazem licenciatura (PORTAL DO INEP, 2016a, p. 4).

É importante ressaltar que, na questão dos requisitos legais, é preciso atender aos padrões das Diretrizes dos Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação Básica de 1998²⁰⁹, da formação de professores e da área específica da licenciatura, por que se percebe claramente que grande parte das instituições que trabalham com licenciatura não tem esse conhecimento, então, essa é a forma do INEP ser tão incisivo na exigência de que as instituições devem cumprir com essas prerrogativas²¹⁰, ou seja, as instituições de fato devem se preparar para um curso de licenciatura de qualidade (UNESCO, 1990, p. 1; PORTAL DO INEP, 2016b, p. 5).

Dentro do processo de Reconhecimento do Curso²¹¹, sobre os laboratórios de dados especializados, é fundamental destacar que nesse quesito, o instrumento de avaliação identifica, conforme previsão do instrumento pedagógico das instituições, ainda sobre a questão dos laboratórios e das pesquisas, têm-se de ter cuidado ao elaborar o Projeto Político Institucional – PPI e o Projeto Pedagógico do Curso – PPC, nenhuma instituição é obrigada a tratar, mas se tratar é obrigada a cumprir, esse é o grande problema de muitas instituições, o cumprimento do PPI e do PPC. Se a instituição não tem a intenção de adotar determinadas atividades de laboratório, pesquisa e instalações no seu projeto, se não são obrigatórias. Por que colocá-las? (PORTAL DO INEP, 2016b, p. 7).

²⁰⁸ Boletim de Desempenho de 2013: <<http://enadeies.inep.gov.br/enadeles/boletimDesempenho/>>. Acesso em: 14 de jul. 2016 (PORTAL DO INEP, 2016a, p. 4).

²⁰⁹ Perspectiva da Conferência Mundial de Educação Para Todos sobre ensino e aprendizagem, como critério do processo ensino-aprendizagem a partir do desenvolvimento de competências e habilidades por parte do aluno, em lugar de centrá-lo no conteúdo conceitual apenas (UNESCO, 1990, p. 1).

²¹⁰ Sobre a Avaliação dos Cursos de Graduação: <<http://portal.inep.gov.br/superior-condicoesdeensino>>. Acesso em: 14 de jul. 2016 (PORTAL DO INEP, 2016b, p. 5).

²¹¹ Conforme o Art. 35 do Decreto 5.773/06, alterado pelo Decreto 6.303/2007, a instituição deverá protocolar pedido de reconhecimento de curso, "no período entre metade do prazo previsto para a integralização de sua carga horária e setenta e cinco por cento desse prazo". A IES deve observar o calendário da SERES de abertura do protocolo de ingresso de processos regulatórios no e-MEC: <<http://portal.inep.gov.br/avaliacao-curso-graduacao/perguntas-frequentes>>. Acesso em: 14 de jul. 2016 (PORTAL DO INEP, 2016b, p. 7).

Nesse sentido, não se faz a inclusão dessas atividades no projeto pedagógico se não se pode cumprir, um exemplo clássico é a questão da pesquisa, muitos colocam no PPI e no PPC. Se a instituição é faculdade não tem obrigação de fazer pesquisa, nem a LDB a obriga a fazer pesquisa, mas se está previsto no Projeto Pedagógico da Instituição, a legislação a obriga. Os Laboratórios de Dados Especializados para Licenciatura, e os Laboratórios das Áreas de Saúde, as respectivas instituições serão cobradas à medida que se comprometeram a desenvolver a atividade no PPI. Os laboratórios serão exigidos, sem prejuízo do que está previsto no PPC (PORTAL DO INEP, 2016b, p. 9).

Os requisitos legais sobre a questão teoria e prática estão relacionados a todos os cursos no que diz respeito às atividades práticas de ensino, de modo especial na formação de professores, na área de saúde, engenharias e arquitetura, com núcleo de apoio pedagógico, composto por docentes do curso, cobrindo todas as áreas temáticas do curso (PORTAL DO INEP, 2016b, p. 9).

Nesse sentido, como destaca Cunha (2007b, p. 72), tem de ter uma equipe com capacidade de colaborar com o aprimoramento da identidade docente e que tenha conhecimento de todas as áreas concentração temáticas do curso, infraestrutura, o que é uma novidade para os cursos de saúde, exigidos conforme previsão do Projeto Político do Curso, tem de dispor, se o projeto assim o contemplar, deve dispor de unidade hospitalar e complexos assistenciais conveniados, sistema de referência e contra referência, os biotérios, laboratórios de ensino, habilidades e protocolos de experimentos, sempre com a ressalva, conforme previsão do PPC, se não tem condição, não se deve fazer a previsão no PPC, se fizer será cobrado pelos órgãos competentes.

Ainda nesse sentido, Cunha (2007a, p. 57) comenta a exigência que o instrumento faz de docentes com experiência na educação básica, nos cursos de tecnologia, com base nas especificidades nos cursos de graduação na Rede Federal de Educação Tecnológica.

Conforme os dispostos nos artigos 13 e 14, da Portaria Normativa nº 40, republicada em 29 de dezembro de 2010a²¹², os docentes responsáveis pela atividade de ensino envolvendo atendimento a usuários devem estar presentes no atendimento, essa inovação faz justiça, pois essa obrigatoriedade estava passando

²¹² Acesso a informação no portal do INEP, número 19: <<http://portal.inep.gov.br/avaliacao-curso-graduacao/perguntas-frequentes>>. Acesso em: 14 de jul. 2016 (PORTAL DO INEP, 2016a, p. 12).

da hora, porque não é aceitável colocar estudantes para atendimento sem supervisão *in loco*, no mundo real, sem ter docentes responsáveis para acompanhá-los e supervisioná-los, para odontologia não existia, quando não estava regulamentado no instrumento havia o atendimento, mas sem a supervisão (PORTAL DO INEP, 2016b, p. 12).

Existe uma quantidade de docentes prevista por atendimento, é importante deixar claro que esse indicador, na unidade de atendimento, prevê que deve ser composta por dois estudantes em atividade prática, deve-se ter cuidado com esse indicador. Havia uma exigência brutal em relação à bibliografia, o INEP vendo isso, identificou que era inadequado em relação às atuais condições econômicas das instituições, decorrentes da questão do FIES, exigir que as instituições triplicassem o número de bibliografias disponíveis (PORTAL DO INEP, 2016a, p. 13).

Veja bem, com a redação antiga um curso com 100 vagas anuais, o docente indicando três títulos, conseguia alcançar conceito 5 disponibilizando 21 exemplares, com a mudança que se pretendia, a instituição deveria disponibilizar 21 exemplares de cada título, ou seja, teria de ter 63 livros para tirar conceito 5, felizmente para as instituições essa mudança retroagiu, ou seja, os 21 exemplares permitem o conceito 5 desde que se tenha os três títulos atendidos conforme as referências bibliográficas da ementa, o raciocínio voltou a ser o de 2012, conforme nota técnica nº 22, que foi substituída pela norma técnica nº 23, não houve muita mudança, se concentrou mais no sentido de compartilhamento de livros (PORTAL DO INEP, 2016a, p. 13).

Os Comitês de Ética e Pesquisa serão obrigatórios para quem faz pesquisa com humanos, e também Comitês de Ética no Uso de Animais, para quem faz pesquisa usando animais; uma coisa importante para o conceito satisfatório, não precisa ter ainda o comitê de ética homologado, mas em processo de homologação, pois sabemos que não é um processo simples (PORTAL DO INEP, 2016a, p. 14).

Verificou-se que diante dessas novas prerrogativas, há uma preocupação muito grande, muito evidente, em dar atenção a articulação entre teoria e prática, isso é mais que salutar, é edificante para o processo ensino-aprendizagem, é preciso dar atenção e pôr em prática a questão do vínculo da teoria e prática, a aplicabilidade das diversas correntes de aprendizagem para o mercado de trabalho, ou seja, os egressos que concluíram seus cursos devem saber articular a teoria com a prática em suas respectivas áreas de formação acadêmica e profissional, pois é comum acontecer, no mercado de trabalho, muita gente com muito embasamento

teórico e sem capacidade prática, acontece também o oposto, muita gente com bastante prática profissional, mas sem fundamentação científica (PORTAL DO INEP, 2016a, p. 15).

Nesse sentido, abriu-se um novo leque que se consolida nesta nova etapa do ensino superior, trata-se dos cursos de tecnólogos, fica muito claro na nota técnica da portaria, que essa exigência tem como figura central a questão dos cursos técnicos integrados, oferecidos pela Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica²¹³, mais popularmente conhecida como Institutos Federais, Universidades Tecnológicas, Centro Federal de Educação Tecnológica - CEFETs²¹⁴ e Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades (Lei 11.892/2008, p. 1).

São 40 instituições no país, ou seja, representam cerca de 1,6% do universo de instituições avaliadas, parece um pouco complexo o critério, estabelecer uma obrigação para todas as 2.398 a partir de uma realidade de 40 instituições de ensino, até porque nem todo curso de tecnologia está ligado a um curso técnico integrado (SINAES, 2016, p. 2).

Nesse sentido, por exemplo, um curso de segurança privada, onde a instituição vai arrumar um professor com experiência em educação básica para esse curso? O instrumento não excepciona, outro detalhe, ele não traz o registro que é fundamental, de que essa exigência, no caso da autorização só se aplica sobre os professores previstos para o primeiro ano do curso, que em outros indicadores essa restrição está clara, nesse indicador não fica muito clara. (CGU, 2014, p. 175).

Outro detalhe, considera-se mais importante pegar uma exigência que se aplica a uma parcela muito pequena da estrutura de ensino e, exigir para todo o universo das instituições a mesma regra, quando se têm critérios que se aplicam para todos e não são exigidos em alguns casos (SINAES, 2016, p. 1).

Sobre a transparência profissional, ela acontece até certo ponto do processo, a transparência some quando o processo vai para a Comissão Técnica de Acompanhamento da Avaliação – CTAA²¹⁵, é difícil entender, como órgãos do

²¹³ A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica está presente em todo o território nacional, oferecendo cursos de qualificação, técnicos, superiores de tecnologia, licenciaturas, e programas de pós-graduação *lato* e *stricto sensu*. As unidades que compõem a Rede Federal são referências em suas áreas de atuação.

²¹⁴ Centro Federal de Educação Tecnológica é a denominação dada aos institutos de ensino pertencentes à esfera federal e diretamente ligados ao Ministério da Educação. Os CEFET's oferecem cursos em diversos níveis, médio, técnico e superior e com a criação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, muitos destes *Centros* foram suprimidos e passaram a compor a rede de Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, a exceção do CEFET-PR que passou a ser Universidade Tecnológica do Paraná (Lei 11.892/2008, p. 1).

²¹⁵ Foi instituída pelo Ministério da Educação com a finalidade de acompanhar os processos periódicos de avaliação institucional externa e dos cursos de graduação do SINAES. Além de ser responsável por julgar os recursos interpostos pelas

sistema federal de ensino que fazem reuniões das quais os interessados não podem participar, nem têm acesso, não há justificativa legal para isso, o sigilo de uma reunião só existe para proteger direitos do interessado, jamais do julgador, não há justificativa legal para a CTAA, analisar um processo de impugnação das IES sem que seus representantes legais possam estar presentes. Como não há justificativa legal para a CAPES analisar os processos de mestrado e doutorado sem que os representantes das IES estejam presentes, na reunião do Conselho Técnico e Científico, isso é antidemocrático, isso é inconstitucional, e só acontece porque as instituições permitem (SINAES, 2016, p. 3).

Outro indicador que deve ser levado em conta, que é impeditiva da condição de avaliadores, é que muitos são consultores, o avaliador que é avaliador consultor educacional, depara-se com uma quantidade crescente de avaliadores que são consultores

Dessa maneira, quando se informa as respectivas situações para o agente público e ele orienta que a instituição tem obrigação de denunciar, não tem, se o agente público toma conhecimento de ilegalidade, o profissional tem obrigação constitucional de intervir no ato, ele não precisa esperar que a instituição faça a denúncia, teve conhecimento que o avaliador é/ou pode ser consultor, o agente público deve interromper as atividades e apurar na forma da lei. Se o avaliado for consultor, ele tem de ser excluído do BASis²¹⁶, se tem visto vários avaliadores consultores, o que gera conflitos de interesses. (SINAES, 2016, p. 7). (SINAES, 2016, p. 8).

Nesta direção, Comparato (2013a, p. 81) propõe que a avaliação tem por objetivo a melhoria do ensino superior no segmento privado, da educação financiada pelo FIES. Nesse sentido houve uma retomada das questões sociais, questões que mereciam ser retomadas para o bem-estar social, para o desenvolvimento do país, a partir das políticas públicas de amparo das classes historicamente não empoderadas, enfraquecidas por questões sociopolíticas e econômicas.

O trabalho que se realizou nas últimas décadas, especialmente no governo Lula, possibilitou as condições políticas para que fosse possível a ampliação do ensino superior, emergindo com mais força o Fundo de Financiamento Estudantil,

IES, a CTAA tem como função realizar a seleção final dos avaliadores do BASis, o banco de avaliadores do SINAES (SINAES, 2016, p. 3).

²¹⁶ Constitui-se em cadastro nacional e único de avaliadores selecionados pelo INEP, para constituição de Comissão de Avaliação *in loco* (Art.2º). O Banco de Avaliadores – BASis, do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES, é regulamentado pela Portaria nº 1.027, de 15 de maio de 2006 (SINAES, 2016, p. 7).

que é um programa que se organizou na agenda política com mais intensidade, tendo continuidade no Governo Dilma e no Governo do Presidente Temer, propondo como agenda principal o combate ao racismo, ao preconceito de gênero, e a inclusão social no ensino superior (FIES, 2016, p. 5).

Os efeitos dessa política de inclusão social no ensino superior irão provocar, inclusive em diversos movimentos sociais como, por exemplo, o movimento negro, como destaca a ONU (2009, pp. 2-3) a igualdade²¹⁷ de direitos e oportunidades em todas as esferas de poder, fortalecendo o acesso ao ensino superior e aos direitos humanos.

Aqueles que lutaram pelas políticas públicas de inclusão social, lutaram pelos negros, pelos brancos, pelos pobres, pelas minorias, lutaram por todos. Destacam-se algumas personalidades, como Darcy Ribeiro, Anísio Teixeira, Paulo Freire, Saviani Rubem Alves e Abdias Nascimento. No exterior, podemos destacar Martin Luther King, Mahatma Gandhi, Madre Tereza de Calcutá e o Papa João Paulo II.

Todos eles e muitos outros realçaram a importância das políticas públicas voltadas para a inclusão social, inclusive no segmento educacional. Aqui no Brasil, propuseram a vivência desses direitos e o acesso aos benefícios garantidos pelos programas sociais, como indica os novos instrumentos de avaliação do Fundo de Financiamento Estudantil – FIES.

²¹⁷ Artigo I: Todos os homens nascem livres e iguais em dignidade e direito. São dotados de razão e consciência e devem agir uns em relação aos outros com espírito de fraternidade (DUDH, 1948, p. 4).

CONCLUSÃO

A presente dissertação buscou entender de maneira científica o Fundo de Financiamento Estudantil – FIES, enquanto política pública de inclusão no ensino superior, analisando até que ponto se promoveu a justiça e inclusão social no Ensino Superior, verificando-se a promoção da igualdade de condições, como programa associado as políticas públicas de afirmação social.

Partiu-se da hipótese da inclusão social mais igualitária por meio do FIES como política pública no ensino superior, verificando-se as possibilidades e limitações desta a partir do contexto histórico e das dinâmicas relativas às demandas dos estudantes, ou seja, proporcionando a afirmação social e o acesso à educação superior para todos, para atender os objetivos do FIES e as demandas do mercado de trabalho e dos acordos nacionais e internacionais.

Chegada a década de 1990, o Brasil goza de uma Constituição mais democrática, chamada também de Constituição Cidadã. Nessa perspectiva, tem-se um cenário de globalização, de neoliberalismo, diante da competitividade do mercado nacional e internacional. O Mundo deixa de ser bipolar, enfraquece-se a influência Americana versus a influência Russa, dando mais espaço para um mundo multipolar, possibilitando uma relação econômica maior entre os países, conforme os interesses geopolíticos e econômicos.

Partindo dessas premissas, adotou-se a competitividade, o que impactou nas demandas do mercado de trabalho, na esfera nacional e internacional, obrigando os países, inclusive o Brasil, a ampliar o leque de possibilidades para atender às necessidades do mercado de trabalho, no que diz respeito à mão de obra especializada. Daí o fenômeno da ampliação dos programas sociais em prol da educação pública e do acesso ao ensino superior. Nessa perspectiva, apresenta-se o FIES, como contribuição para o processo de políticas afirmativas de inclusão social no ensino superior brasileiro.

Nesta direção, na esfera nacional e internacional, o Brasil enquadrou-se numa transição, na posição de país emergente. Verificou-se que há países, como é o caso do Brasil, que ainda dependem das *commodities* como base econômica, produção de produtos primários como minérios, produtos agrícolas e pecuários, mas também,

como é o caso dos países desenvolvidos, o Brasil vislumbra o desenvolvimento tecnológico como base econômica por meio da ampliação dos cursos universitários.

Logo, na perspectiva da nova divisão internacional do trabalho, verificou-se o Relatório da Organização Internacional do Trabalho – OIT de 2001, que o desenvolvimento de tecnologias é essencial para que os países emergentes ganhem mais divisas econômicas, mas, para isso, como se verifica, faz-se necessário investir em educação. O Brasil acompanha essa modernização dos países emergentes. Isso significa que é um país que está preocupado com a modernização e quer escola e educação superior de qualidade para todos.

Corroborando com este entendimento, as medidas tomadas para isso são resultantes de exposições importantes sobre educação. Além da Constituição Federal de 1988 e da Lei 9394 de 1996, o Brasil é signatário de Tratados, como é o caso da Convenção Mundial do Direito da Criança, na ONU em 1988, a Conferência Mundial de Educação para Todos de Jomtien na Tailândia, em 1989. Além disso, tem-se a temática sobre inclusão, a chamada Declaração de Salamanca, em 1994.

Nesse cenário, constatou-se pelo relatório do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA, de 2016, que a modernização do estado brasileiro associada à consolidação do estado de direito, por meio de uma nova Constituição promulgada em 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, favoreceu o avanço da educação em todos os níveis. Nesse sentido, ampliou-se a universalização do ensino de forma efetiva, consolidando-se um maior número de matrículas em todos os ciclos acadêmicos, inclusive, destacaram-se as matrículas em nível superior, por meio de programas sociais, como é o caso do PROUNI e FIES.

Com o lema de educação renovada, o Brasil reformula o processo de desenvolvimento e ampliação da educação em todos os níveis, dando uma especial atenção aos cursos de nível superior. Verificou-se que os cursos desse nível foram ampliados a partir do governo de Fernando Henrique Cardoso, todavia esse processo de ampliação se intensificou nos governos do Presidente Lula e da Dilma Rousseff, gerando impactos positivos no mercado de trabalho, embora ainda haja carências em setores tecnológicos e na área de exatas.

O Fundo de Financiamento Estudantil como política pública de estado, permitiu um acesso mais fácil aos cursos de nível superior, pelas classes mais desfavorecidas por questões econômicas. Como se pode verificar, o Programa de

Financiamento Estudantil do Governo Federal, FIES, associado a outros programas sociais, contribui para o processo de inclusão social no ensino superior brasileiro na perspectiva quantitativa e qualitativa. Por outro lado, verifica-se que há muito o que melhorar no que diz respeito à logística e do corpo docente, em relação a equipamentos didáticos e formação de professores.

O primeiro e segundo decênio de desenvolvimento acadêmico programado pelo Plano Nacional de Educação – PNE e, também proposto pelas Metas do Milênio da Organização das Nações Unidas – ONU, promulgadas no ano 2000, objetivaram-se pela eliminação do analfabetismo e elevação do acesso aos níveis superiores de ensino. Foi possível comprovar que os objetivos foram parcialmente alcançados pelos Programas sociais dos governos Lula e Dilma, em especial pelo FIES, pois as auditorias da Controladoria Geral da União– CGU, exercício 2013 a 2015, indicam uma estabilidade no crescimento das matrículas para os próximos anos a partir de 2016, conforme demonstrativos das matrículas efetivas em cursos superiores com os respectivos balanços. Unidade auditada: Fundo de Financiamento Estudantil.

Como se pode verificar, a auditoria da CGU proporcionou a produção de estatísticas, gráficos e tabelas para uma melhor compreensão global do FIES. Nesse cenário, verificou-se que houve aspectos positivos e negativos do Financiamento Estudantil, como política pública educacional.

Positivamente, destacam-se um maior número de ingressos em cursos universitários em todo território nacional, a ampliação de cursos superiores em áreas estratégicas e uma melhora na mão de obra qualificada para o mercado de trabalho no Brasil.

Ainda sob esse prisma dos pontos positivos, tem-se a manutenção dos outros níveis da educação que antecedem o acesso ao nível superior, no sentido da promoção das políticas públicas que estimulam as matrículas dos alunos nas escolas, a diminuição da evasão escolar e da defasagem idade e ano letivo, diminuindo o problema de acesso à educação em todos os estados do Brasil.

Por outro lado, destacou-se alguns pontos negativos, a falta de elementos que caracterizam os diversos níveis do ensino público, dificultando o acesso dos alunos ao ensino superior, tais como: a unidade e a harmonia dos conteúdos, coerência nas políticas públicas educacionais.

Sobre a coerência das políticas educacionais, realçou-se a questão dos avaliadores do INEP, por causa dos conflitos de interesses, em relação aos que estão vinculados, ao mesmo tempo, ao INEP e as consultorias especializadas em elaboração de projetos pedagógicos, tais como Projetos Políticos Institucionais – PPIs e avaliação institucional, o que se mostra grave.

Ademais, constatou-se que as políticas públicas educacionais voltadas para a inclusão social, nos diferentes períodos da história da educação brasileira, mais especificamente entre os anos de 2000 a 2016, possibilitou por meio do FIES em conjunto com outros processos seletivos e programas sociais, como: vestibular tradicional, ENEM, SISU, PAS e PROUNI; um sistema de inclusão social no ensino superior mais adequado as necessidades das classes em situação de fragilidade social.

Após a análise, os dados indicam que o acesso aos cursos superiores ainda precisa ser ampliado, para atender melhor às demandas das camadas que fazem parte da base da pirâmide social e do mercado de trabalho.

Por meio da pesquisa, foi possível verificar também que as conquistas das políticas públicas educacionais do governo Lula e Dilma, no que diz respeito ao FIES, são oriundas de uma tendência libertária da educação. No sentido de socializar as oportunidades, por meio da ampliação da educação, do financiamento estudantil, da universalidade, gratuidade, laicidade e, finalmente, da renovação cultural.

Em confirmação da hipótese que norteou o trabalho, verificou-se que o Fundo de Financiamento Estudantil proporciona o acesso, principalmente das camadas socialmente fragilizadas, a formação acadêmica, resultando na qualificação profissional das pessoas de baixa renda, o que foi comprovado pela quantidade de matrículas do FIES no triênio de 2013 a 2015. Além disso, destaca-se a inclusão das minorias, consideradas excluídas ou, no mínimo, prejudicadas na malha do tecido social, em cursos superiores. Essas minorias são as mulheres, os negros, índios, homossexuais, imigrantes, idosos e portadores de deficiências.

Dessa forma, a sociedade civil brasileira, por meio das políticas públicas educacionais do governo Lula e Dilma, ampliou as conquistas de direitos: o direito às identidades, à pluralidade cultural e de valores, a defesa de diferentes formas de manifestação sociocultural, a tolerância religiosa. Nesse sentido, os respectivos

governos tornam concreta a legitimação e o reconhecimento dos direitos expressos na Constituição Federal de 1988.

Finalmente, nesse novo Estado Democrático de Direito, inaugurado pela Constituição Federal de 1988, há a legítima proteção jurídica dos direitos, possibilitando a ideia de direito subjetivo, cujo não-cumprimento torna possível ação judicial contra o Estado, garantindo a prerrogativa do direito existente, inclusive o acesso ao ensino superior, também facilitado pelo FIES, se fortalecendo grupos sociais que reclamam a identidade nacional na diversidade sociocultural.

Nesse contexto, verificou-se que os governos por meio das políticas públicas em prol da sociedade, inclusive na área de desenvolvimento educacional, não se esqueceram da sociedade como um todo, não ignorou o fato de que a sociedade brasileira é cada vez mais heterogênea. Nesse sentido, os públicos aspirantes aos cursos de graduação têm necessidades diferentes, portanto, a democratização do ensino superior, inspirada pelo lema educação para todos, é resultado da ampliação de todos os níveis do ensino.

Assim, como já demonstrado, a democratização do ensino superior fortaleceu-se com a criação, além do FIES, dos Institutos Federais, pela Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008, ou seja, para um maior alcance das finalidades das políticas públicas educacionais dos respectivos governos, a fim de abrir o leque da institucionalização da democratização do ensino superior.

Sobre o presente trabalho, verificou-se a dificuldade específica de acesso às bibliografias que tratam sobre o Fundo de Financiamento Estudantil, pois até o segundo semestre de 2016 não havia nenhuma obra ou compêndio no mercado editorial que tratasse especificamente sobre o FIES, na perspectiva da linha de pesquisa sobre Estado, Políticas Públicas, Cidadania e Direitos Humanos.

Sendo assim, acredita-se que essa dissertação contribuirá para a pesquisa e a somatória de conhecimentos sobre o tema, que gira em torno do eixo das políticas públicas educacionais. Poderá fomentar análises comparativas e evolutivas, análises específicas quanto à democratização do ensino superior e a execução e institucionalização do FIES, diante dessa importante contribuição, dessa política pública em atenção à educação superior, que é um direito fundamental dos estudantes brasileiros e enriquece a temática sobre o Fundo de Financiamento Estudantil.

REFERÊNCIAS

- AITH, Fernando. Direito público subjetivo e políticas educacionais, in BUCCI, Maria Paula Dallari (Org.). **Políticas Públicas: reflexões sobre o conceito jurídico**. São Paulo: Saraiva, 2006.
- ALMEIDA, A. **República das Elites: Ensaio sobre a Ideologia das Elites e do Intelectualismo**. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 2004.
- AQUINO, Tomás de. Tradução: Francisco Benjamin de Souza Neto. **Escritos Seletos de Santos Tomás de Aquino. Coleção Textos Filosóficos**. Petrópolis: Vozes, 2011.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. MARTINS, Maria Helena Pires. **Filosofando: introdução à filosofia**. 3ª ed., São Paulo: Moderna, 2003.
- ARENDT, Hannah. **A condição humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária. 2014.
- _____. *La Crise de l'éducation: Extrait de La Crise de la culture. Collection: Folioplus Philosophie*. Paris: Gallimard. 2007.
- _____. **O que é política?** Rio de Janeiro: Bertrand. 2004.
- _____. **Origens do totalitarismo**. São Paulo: Companhia das Letras. 2006.
- _____. **Sobre a Revolução**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011b.
- ARRUDA, Antônio Carlos Pereira de. **Limitações e Possibilidades à Execução do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE): o caso do Instituto Federal de Brasília (IFB)**. Brasília: Unieuro, 2016.
- BARREYRO, G.; ROTHEN, J. C. **Avaliação e regulação da Educação Superior: normativas e órgãos reguladores nos 10 anos pós LDB**. Avaliação, Campinas, v. 12, p. 133-144, mar. 2007.
- _____. **“SINAES” contraditórios: considerações sobre a elaboração e implantação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 27, n. 96, p. 955-977, 2006. Especial.
- BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

_____. **As ideologias e o poder em crise.** Brasília: Editora Universidade de Brasília. 1999.

_____. **Estado, Governo e Sociedade.** São Paulo: Paz e Terra, 2001.

_____. **Teoria Geral da Política.** Rio de Janeiro: Campus, 2000.

BOURDIEU, P. **Escritos de educação.** Org.: Maria Alice Nogueira e Afrânio Mendes Catani. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

_____. PASSERON, J.-C. **A Reprodução. Elementos para uma teoria do sistema de ensino.** Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BRASIL. **Banco Central do Brasil. Relatório de inclusão financeira, n. 1.** 2ª Ed. Brasília: BCB, 2010a.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. **Controladoria-Geral da União – CGU. Unidade Auditada: Fundo de Financiamento Estudantil - FIES.** Brasília, 2013a.

_____. **Controladoria-Geral da União – CGU. Unidade Auditada: Fundo de Financiamento Estudantil - FIES.** Brasília, 2014.

_____. **Controladoria-Geral da União – CGU. Unidade Auditada: Fundo de Financiamento Estudantil - FIES.** Brasília, 2015.

_____. **Decreto nº 5.773, de 09 de maio de 2006. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino.** Brasília: Diário Oficial da União de 10 de maio de 2006.

_____. **Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre o Programa Mais Educação.** Brasília: Diário Oficial da União de 27 de janeiro de 2010b.

_____. **Lei Darcy Ribeiro (1996). LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** 7ª. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2012.

_____. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA.** Brasília: Diário Oficial da União de 16 de julho de 1990.

_____. **Lei nº 9.870, de 23 de novembro de 1999. Dispõe sobre o valor total das anuidades escolares e dá outras providências.** Brasília: Diário Oficial da União de 24 de novembro de 1999.

_____. **Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001. Dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior e dá outras providências.** Brasília: Diário Oficial da União de 13 de julho de 2001a.

_____. **Lei nº 10.639, de 09 de janeiro 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências.** Brasília: Diário Oficial da União de 10 de janeiro de 2003.

_____. **Lei nº 10.836, de 9 de janeiro de 2004. Cria o Programa Bolsa Família e dá outras providências.** Brasília: Diário Oficial da União de 12 de janeiro de 2004a.

_____. **Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências.** Brasília: Diário Oficial da União de 15 de abril de 2004b.

_____. **Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011. Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec); altera as Leis nº7.998, de 11 de janeiro de 1990, que regula o Programa do Seguro-Desemprego, o Abono Salarial e institui o Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), nº8.212, de 24 de julho de 1991, que dispõe sobre a organização da Seguridade Social e institui Plano de Custeio, nº10.260, de 12 de julho de 2001, que dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior, e nº11.129, de 30 de junho de 2005, que institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem); e dá outras providências.** Brasília: Diário Oficial da União de 27 de outubro de 2011.

_____. **Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Direito à educação - necessidades educacionais especiais: subsídios para atuação do ministério público brasileiro.** Brasília: MEC/SEESP, 2001.

_____. **Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Bolsa Família. Indexação: Relatórios e informações gerais.** Brasília, 2013b.

BUCCI, Maria Paula Dallari (Org.). **Políticas Públicas: reflexões sobre o conceito jurídico.** São Paulo: Saraiva, 2006.

CARDIM, Carlos Henrique. **Bobbio no Brasil: Um Retrato Intelectual.** 1ª ed. Brasília: UnB, 2001.

CANÇADO TRINDADE, A. A. **Para um relato da elaboração da Declaração e Programa da Ação de Viena. Balanço dos Resultados da Conferência Mundial dos Direitos Humanos.** Viena, 1993.

CARNEIRO, Moacir Alves. **Os Projetos Juvenis na Escola de Ensino Médio.** Brasília: Interdisciplinar, 2001.

CASTRO, Josué de. **Geografia da fome: ensaio sobre os problemas de alimentação e de população do Mundo.** 6ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1968.

CERVO, Amado Luiz. **Metodologia Científica**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

CNBB. Pontifício Conselho Justiça e Paz. Tradução: Conferência Nacional dos Bispos do Brasil – CNBB. **Compêndio da Doutrina Social da Igreja**. São Paulo: Paulinas, 2005.

COMENIUS. **Didática Magna**. São Paulo, Martin Fontes, 2002.

COMPARATO, Fábio Konder. **Afirmção Histórica dos Direitos Humanos**. 8ª ed. São Paulo: Saraiva. 2013a.

_____. **Direitos e deveres fundamentais em matéria de propriedade**. Carta Capital, 9 de maio de 2013b.

_____. **Discurso de Fábio Konder Comparato sobre mudanças na Lei da Anistia**. Carta Capital, 9 de maio de 2013c.

_____. **Ética - Direito, Moral e Religião no Mundo Moderno**. São Paulo: Companhia das Letras. 2006.

_____. **O direito e o avesso constitucional**. Le Monde Diplomatique Brasil, 4 de setembro de 2008

CONDOCET. **Escritos Pedagógicos**. Madrid: Talleres Calpe. 1922.

COUTO, Cláudio Gonçalves. Política constitucional, política competitiva e políticas públicas, in BUCCI, Maria Paula Dallari (Org.). **Políticas Públicas: reflexões sobre o conceito jurídico**. São Paulo: Saraiva, 2006.

CUNHA, C. JESUS, W. F. GUIMARAES IOSIF, R. M. **A educação em novas arenas: políticas, pesquisas e perspectivas**. 1ª. ed. Brasília: Liber Livro, 2014.

CUNHA, C. SOUSA, J. V. SILVA, M. A. **Avaliação de políticas públicas de educação**. 1ª. ed. Brasília: Liber Livro e UnB/FE, 2012.

_____. **Políticas públicas de Educação na América Latina**. 1ª ed. Campinas: Autores Associados, 2011. v. 1. 444p.

CUNHA, Luiz Antônio. **A Universidade Crítica - O Ensino Superior na República Populista**. 1ª ed. São Paulo: Unesp, 2007a.

_____. **A Universidade Reformada - O Golpe de 1964 e a Modernização do Ensino Superior**. 1ª ed. São Paulo: Unesp, 2007b.

_____. **A Universidade Temporã: O Ensino Superior da Colônia A Era de Vargas**. 3ª ed. São Paulo: Unesp, 2007c.

_____. **Educação e Desenvolvimento Social no Brasil**. 1ª ed. São Paulo: Unesp, 1975.

_____. **Educação e Religiões: a descolonização religiosa da escola pública.** 1ª ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2013.

_____. **Desenvolvimento Desigual e Combinado no Ensino Superior – Estado e Mercado.** Campinas: Unicamp, 2004.

_____.; GOES, Moacyr de Zahar. **O Golpe na Educação.** 11ª ed. São Paulo: Saraiva, 2002.

DALLARI, Dalmo de Abreu. **A constituição na vida dos povos: da idade média ao século XXI.** São Paulo: Saraiva, 2010.

_____. **Da atualização do Estado.** São Paulo: s.c.p., 1963.

_____. **Direitos humanos e cidadania.** São Paulo: Moderna, 2004.

_____. **Elementos de teoria geral do Estado.** 14ª ed. São Paulo: Saraiva, 1989.

_____. **O direito da criança ao respeito.** São Paulo: Summus, 1986.

_____. **O que são direitos da pessoa.** São Paulo: Brasiliense, 1984.

_____. **O Renascer do Direito: direito e vida social; aplicação do direito, direito e política.** São Paulo: José Bushatsky, 1976.

_____. **Políticas Públicas e Cidadania.** São Paulo: Moderna, 1998.

_____. **Que é participação política.** São Paulo: Brasiliense, 1981.

DERANI, Cristiane. Política pública e a norma política, in BUCCI, Maria Paula Dallari (Org.). **Políticas Públicas: reflexões sobre o conceito jurídico.** São Paulo: Saraiva, 2006.

DESCARTES, René. **Discurso do Método.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.

DUARTE, Clarice Seixas. Direito público subjetivo e políticas educacionais, in BUCCI, Maria Paula Dallari (Org.). **Políticas Públicas: reflexões sobre o conceito jurídico.** São Paulo: Saraiva, 2006.

FERES JÚNIOR, J. **Ação afirmativa no Brasil: a política pública entre os movimentos sociais e a opinião douta. Ações afirmativas nas políticas educacionais: o contexto pós-Durban.** São Carlos: EdUFSCar, 2010, v. p. 3551.

_____. ZONINSEIN, Jonas. **Ação afirmativa e universidade: projetos nacionais em perspectiva comparada.** Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2006.

FERREIRA, Luiz Tarcísio Ferreira. **Parcerias Público-Privadas: aspectos constitucionais.** Belo Horizonte: Fórum, 2006.

FRAGOSO, João. **A nobreza da República: notas sobre a formação da primeira elite senhorial do Rio de Janeiro (séculos XVI e XVII)**. Rio de Janeiro: Topoi, nº 1, 1998, pp. 45-122.

GADOTTI, Moacir. **Educação Brasileira Contemporânea, Desafios do Ensino Básico**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2006.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1987.

_____. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ª ed. 5ª reimpr. São Paulo: Atlas, 2012.

GONÇALVES, Alcindo. Políticas públicas e a ciência política, in BUCCI, Maria Paula Dallari (Org.). **Políticas Públicas: reflexões sobre o conceito jurídico**. São Paulo: Saraiva, 2006.

GRAMSCI, Antonio. **A Concepção Dialética da História**. São Paulo: Ed. Civilização Brasileira, 1966.

_____. **A formação dos intelectuais. Os Intelectuais e a Organização da Cultura**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1982.

_____. **Cadernos do Cárcere**. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, vol. 3, 4ª Ed. 2007.

HABERMAS, Jürgen. **A crise de legitimação do capitalismo tardio**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1995a.

_____. **A crise do estado e de bem-estar e o esgotamento das energias utópicas**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2005.

_____. **Conhecimento e interesse**. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

_____. **Consciência moral e agir comunicativo**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

_____. **Direito e democracia: entre facticidade e validade**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, v. 1, 1997a.

_____. **Direito e democracia: entre facticidade e validade**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, v. 2, 1997b.

_____. **Discurso filosófico da modernidade**. São Paulo: Difel, 2000.

_____. **Entre fatos e normas. Contribuições ao discurso teoria do direito e do Estado de direito democrático**. Frankfurt 1998 [1992].

_____. **Mudança estrutural da esfera pública**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984.

_____. **Para a reconstrução do materialismo histórico.** 2ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1990.

_____. **Técnica e ciência como ideologia.** Lisboa: Dom Quixote, 1994.

_____. **Teoría de la acción comunicativa I: racionalidad de la acción y racionalización social.** Madrid: Taurus, 1987a.

_____. **Teoría de la acción comunicativa II: crítica de la razón funcionalista.** Madrid: Taurus, 1987b.

_____. **Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos.** Madrid: Cátedra, 1997c.

_____. **Transformação Estrutural do Público. Investigação em uma categoria da sociedade burguesa.** 5ª edição, Neuwied / Berlin 1971 [1962].

_____. **Três modelos normativos de democracia.** Lua Nova, n. 36, 1995b.

_____.; RATZINGER, Joseph. **Dialética da Secularização:** sobre a razão e a religião. São Paulo: Ideias e Letras, 2007.

HEILAND, Helmut. Tradução: Ivanice Monfredini. **Friedrich Fröbel.** Fundação Joaquim Nabuco. Recife: Editora Massangana, 2010.

HOBBS, Thomas. **Leviatã ou a Matéria, Forma e Poder de um Estado Eclesiástico e Civil.** São Paulo: Ícone Editora, 2010.

_____. **Os elementos da lei natural e política: tratado da natureza humana: tratado do corpo político.** Tradução: de Fernando Dias Andrade. São Paulo: Ícone, 2002, p. 216.

HOBBS, Eric J. Tradução: Marcos Santarrita; revisão técnica: Maria Célia Paoli. **Era dos Extremos: o breve século XX: 1914-1991.** São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

_____.; RANGER, T. (Org.). **A Invenção das Tradições.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

KELLER, Suzane. **O destino das elites.** São Paulo: Companhia Editora Forense, 1967.

LAKATOS, EVA MARIA. **Fundamentos de metodologia científica.** São Paulo: Atlas 2003.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** São Paulo: Cortez, 1991.

_____. **Didática e epistemologia: para além do embate entre a didática e as didáticas específicas.** In: VEIGA, I. P. A.; d'AVILA Cristina Maria (Orgs.). **Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas.** Campinas: Papirus, 2008a.

_____. **Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas.** Campinas: Papirus, 2008b.

LOCKE, John. **Carta Acerca da Tolerância.** São Paulo: Ícone Editora, 2004.

_____. **Dois tratados sobre o governo.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **Segundo tratado sobre o governo civil.** Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1988.

_____. **Writings on religion.** Oxford: Ed. Victor Nuovo, 2002.

LOCKHART, John, *Spanish Peru, 1532-1560*, Madison: Wisconsin Press, p. 1968, p. 11-33; ELLIOTT, John., “**La conquista española y las colonias de América**”. In: Bethell, L. (org.), *op. cit.*, vol. 1, pp. 155-169; PEÑA, J, *Oligarquía y Propiedad en Nueva España, 1550-1624*, México: Fondo de Cultura Económico, 1983, pp. 148-149.

MACHIAVELLI, Niccolò. **Comentários sobre a primeira década de Tito Lívio.** 3ª Edição. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1994.

_____. **O Príncipe.** Coleção Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1991.

_____. **O Príncipe.** Tradução: Maurício Santana Dias. 1ª Edição. São Paulo: Penguin Classics Companhia das Letras, 2010.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da Educação: da antiguidade aos nossos dias.** São Paulo: Cortez, 2010.

MANIFESTO dos Pioneiros da Educação Nova. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v. 65, n. 150, maio/ago. 1984, pp. 407-25.

MARTINS, Carlos Benedito. **Ensino Superior Brasileiro: transformações e perspectivas.** São Paulo: Brasiliense, 1988.

_____. **Uma Reforma Necessária.** Campinas: Unicamp, 2006.

MARX, Karl; ENGELS Frederic. **Manifesto do partido comunista.** 2. ed. Lisboa: Avante!, 1997.

MASSA-ARZABE, P. H. Dimensão jurídica das políticas públicas, in BUCCI, Maria Paula Dallari (Org.). **Políticas Públicas: reflexões sobre o conceito jurídico.** São Paulo: Saraiva, 2006.

MONTESQUIEU, Charles de Secondat. **Cartas Persas.** México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, 1992.

MORIN, Edgar. **Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro.** 3ª ed. São Paulo: Cortez; Brasília: Unesco, 2001.

MOSCA, Gaetano. **La clase política**. México: Fondo de Cultura Económica, 1992.

NERI, Marcelo. **A Nova Classe Média, o lado brilhante da Base da Pirâmide**. São Paulo: Saraiva, 2011.

_____. **O espírito das leis**. São Paulo: Martins Fontes Editora, 1996.

NIETZSCHE, F. **Genealogia da moral – uma polêmica**. Cia das Letras: São Paulo, 1998.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Rio de Janeiro: UNIC, 2009.

PARETO, Vilfredo. **Manual de economia política**. Tradução: João Guilherme Vargas Netto. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

_____. **Trattatodi Sociologia Generale**. Milano: Edizioni di Comunità, 1964.

PEREZ, Marcos Augusto. A participação da sociedade na formulação, decisão e execução das políticas públicas, in BUCCI, Maria Paula Dallari (Org.). **Políticas Públicas: reflexões sobre o conceito jurídico**. São Paulo: Saraiva, 2006.

PINHEIRO, Elimar. PENA-VERGA, Alfredo. **As Novas Dimensões da Universidade: interdisciplinaridade, sustentabilidade e inserção social – o experimento de uma avaliação institucional**. Rio de Janeiro: Garamond, 2012.

QUERINO, M. M. Freitas. BRÜGGER, M. T. Caballero. **Metodologia da Pesquisa e Produção Científica**. Universidade Gama Filho: Brasília, 2007.

RIBEIRO, Darcy. **A universidade necessária**. 2ª ed. Rio: Paz e Terra, 1975.

_____. **Povo Brasileiro, a formação e o sentido do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

ROUANET, S.P. **Poder e Comunicação**. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Do Contrato Social**. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

_____. **Do Contrato Social**. São Paulo: Martins Fontes Editora, 1999.

_____. **Emílio ou Da educação**. Tradução: Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. **Emílio; ou, Da Educação**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

RUIZ, João Álvaro. **Metodologia Científica**. Atlas: São Paulo, 1985.

SANDEL, Michael J. Tradução: Heloísa Matias e Maria Alice Máximo. **Justiça: O que é fazer a coisa certa**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

SANTOS, Pablo Silva Machado Bispo. **Guia Prático da Política Educacional no Brasil: ações, planos, programas e impactos**. São Paulo: Cengage Learning, 2014.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia: Teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. São Paulo, Cortez Autores Associados, 1983.

_____. **História da educação e política educacional**. In: SBHE (Org.), *Educação no Brasil: história e historiografia*. Campinas, Autores Associados, p. 11-19, 2001.

_____. **História da escola pública no Brasil: questões para pesquisa**. In: LOMBARDI, J.C., SAVIANI, D. e NASCIMENTO, M.I.M. (Orgs.), *A escola pública no Brasil: história e historiografia*. Campinas, Autores Associados, p. 1-29, 2005.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007a.

_____. **Instituições escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica**. In: NASCIMENTO, M.I.M, SANDANO, W., LOMBARDI, J.C. e SAVIANI, D. (Orgs.), *Instituições escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica*. Campinas, Autores Associados, p. 3-27, 2007b.

_____. **O Choque Teórico da Politecnia**. Rio de Janeiro, Trabalho, Educação e Saúde, 2003.

_____. **Para além da curvatura da vara**. In: Revista Ande n° 3. São Paulo, 1982.

_____. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 7 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

SCHMITT, Carl. **O Conceito do Político**. Tradução: Álvaro L. M. Valls. Petrópolis: Vozes, 1992.

_____. **Teologia Política**. Tradução: Elisete Antoniuk, Belo Horizonte: Ed. Del Rey, 2006.

SCHWARTZ, Stuart. **Burocracia e Sociedade no Brasil Colonial**. São Paulo, Ed. Perspectiva, 1979.

_____. **Segredos internos**. São Paulo: Cia. das Letras/CNPq, 1988.

SGUISSARD, Valdemar. **Universidade Brasileira no Século XXI: desafios do presente**. S. Paulo: Cortez, 2009.

SILVA, M. A. CUNHA, C. **Educação básica: política, avanços e pendências**. 1ª. ed. Campinas S. Paulo: Autores Associados, 2014.

SOËTARD, Michel. **Jean-Jacque Rousseau**. Recife: Editora Massangana, 2010.

SOUZA, Amaury de; LAMOUNIER, Bolívar. **A classe média brasileira: ambições, valores e projetos de sociedade**. Rio de Janeiro: Elsevier - CNI, 2010.

TIBA, Içami. **Ensinar Aprendendo: Como superar os desafios do relacionamento professor-aluno em tempos de globalização**. São Paulo: Editora Gente, 1998.

TYACK, David B. **Buscando um terreno comum: escolas públicas em uma sociedade diversa**. Massachusetts: Harvard University Press, 2003.

TORINO, Bollati Boringhieri. **Il tempo che resta, 2000. (O que resta de Auschwitz)**. Tradução: Selvino J. Assmann. São Paulo: Boitempo, 2008.

_____. **Stato di Eccezione, 2003. (Estado de Exceção)**. Tradução: Iraci Poletti. São Paulo: Boitempo, 2004.

UNB. Faculdade de Educação. **Linhas Críticas – revista semestral da Faculdade de Educação**. Nº 26, janeiro a junho. Brasília: UnB, v. 14, 2008.

UNEMAT. **Revista da Faculdade de Educação – Universidade do Estado de Mato Grosso: Multimatemática**. Ano 11, nº 16, junho a dezembro. Cáceres: Unemat Editora, 2011.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: CORDE, 1994.

UNICEF. **Saúde na Escola: Tempo de Crescer**. Recife: 2004.

UNICEUB. Faculdade de Ciências da Educação e da Saúde. **Universitas Humanas**. V. 05, nº 1/2, janeiro a dezembro. Brasília: UniCEUB, 2008.

USA. **Study in the USA: o guia essencial do estudante**. Edição em língua portuguesa. Washington: Departamento de Estado dos Estados Unidos, 2017.

WEBER, Max. **A ética protestante e o espírito do capitalismo**. Tradução: José Marcos Mariani de Macedo. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

_____. **Ciência e política duas vocações**. Tradução: Leonidas Hegenberg e Octany Silveira da Mota. 18. ed. São Paulo: Cultrix, 2011.

WOJNAR, Irena. **Bogdhan Sochodolski**. Org.: Irena Wojanar e Jason Ferreira. Fundação Joaquim Nabuco. Recife: Editora Massangana, 2010.

XAVIER, Lídia de Oliveira. AVILA, Carlos F. Domiguez. FONSECA, Vicente. **Direitos Humanos, Cidadania e Violência no Brasil: estudos interdisciplinares**. 1ª ed. Curitiba: CRV, v. 1, 2014a.

_____. **Direitos Humanos, Cidadania e Violência no Brasil: estudos interdisciplinares**. 1ª ed. Curitiba: CRV, v. 2, 2014b.

_____. **Direitos Humanos, Cidadania e Violência no Brasil: estudos interdisciplinares.** 1ª ed. Curitiba: CRV, v 3, 2014c.

ZAGURI, Tânia. **O Professor Refém: para pais e professores entenderem porque fracassa a Educação no Brasil.** 4ª ed. Rio de Janeiro: Editora Record, 2006.

ZONINSEIN, Jonas. FERES JÚNIOR, J. **Ação afirmativa no Ensino Superior Brasileiro.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008. 350p.

SITES

BRASIL. **Banco Central do Brasil. Relatório de inclusão financeira, n. 2.** Brasília: BCB, 2011a. Disponível em: <<https://www.bcb.gov.br/Nor/relincfin/RIF2011.pdf>>. Acesso em: 03 de junho de 2015.

_____. **Portaria Nº 337/2016/GS/SEDUC/MT, Orientações Básicas sobre o PAS.** Brasília: BCB, 2011b. Disponível em: <<http://cos.seduc.mt.gov.br/upload/permanente/Arquivo/Orienta%C3%A7%C3%B5es%20B%C3%A1sicas%20do%20PAS25411974569098.pdf>>. Acesso em: 14 de julho de 2016.

CALDAS, Solon Hormidas. **A importância do FIES para a expansão do ensino superior brasileiro (2012).** Disponível em: <<http://blog.abmes.org.br/?p=3668>>. Acesso em: 21 de abril de 2017.

CARVALHO, Cristina Helena Almeida de. **“Política para a educação superior no governo Lula: expansão e financiamento”.** In: Revista do Instituto de Estudos Brasileiros. São Paulo: nº 58, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0020-38742014000100010>. Acesso em: 21 de abril de 2017.

CARVALHO, José Murilo de. **“D. João e as histórias dos Brasis”.** In: Revista brasileira de história. São Paulo: vol. 28, nº 56, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbh/v28n56/14.pdf>>. Acesso em: 20 de agosto de 2011.

CASTRO, Josué de. **Geografia da fome: o dilema brasileiro, pão ou aço.** Rio de Janeiro: Edição Antares, 1984. Disponível em: <http://plataforma.redesan.ufrgs.br/biblioteca/pdf_bib.phd?COD_ARQUIVO=17492>. Acesso em: 29 de agosto de 2015.

CESPE. **Portal de Periódicos da UnB.** Brasília: UnB, 2011. Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/>>. Acesso em: 21 de abril de 2015.

_____. **Portal de Periódicos da UnB.** Brasília: UnB, 2015. Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/>>. Acesso em: 17 de dezembro de 2015.

FUNDAÇÃO DARCY RIBEIRO. **Universidade Aberta**. Disponível em: <<http://www.fundar.org.br/fundacao/abre.php?abre=20>>. Acesso em: 13 de março de 2017.

LOCKE, John. **Carta Acerca da Tolerância**. Coleção Os Pensadores, Abril Cultural. Tradução: de Anoar Aiex, pp. 3-39. Disponível em: <http://dhnet.org.br/direitos/anthist/marcos/edh_locke_carta_tolerancia.pdf>. Acesso em: 21 de abril de 2017.

MÜHL, Eldon Henrique. **Habermas e a educação: racionalidade comunicativa, diagnóstico crítico e emancipação**. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010173302011000400008&script=sci_arttext>. Acesso em: 15 de agosto de 2015.

PORTAL DO FNDE. **Alimentação escolar (2014)**. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/alimentacao-escolar>>. Acesso em: 15 de novembro de 2014.

_____. **Legislação básica (2015)**. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/fndelegis/action/ActionDatalegis.php?acao=abrirTreeview&cod_menu=1315&cod_modulo=85>. Acesso em: 14 de abril de 2015.

PORTAL DO INEP. **Boletim de desempenho (2016a)**. Disponível em: <<http://enadeies.inep.gov.br/enadeles/boletimDesempenho/>>. Acesso em: 14 de julho de 2016.

_____. **Condições de ensino, legislação e normas (2016b)**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/superior-condicoesdeensino-legislacao_normas>. Acesso em: 14 de julho de 2016.

_____. **ENEM (2014)**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/>>. Acesso em: 22 de julho de 2014.

_____. **INDICADORES DE QUALIDADE (2015)**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/>>. Acesso em: 21 de março de 2015.

PORTAL DO MEC. **Altos índices de desistência na graduação revelam fragilidade do ensino médio, avalia ministro (2015)**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/32044-censo-da-educacao-superior>>. Acesso em: 21 de abril de 2017.

_____. **Como se inscrever no FIES (2011a)**. Disponível em: <http://sisfiesportal.mec.gov.br/arquivos/portaria_normativa_n10_30042010.pdf>. Acesso em: 25 de novembro de 2013.

_____. **Condições de financiamento (2011b)**. Disponível em: <http://sisfiesportal.mec.gov.br/arquivos/Portaria_Normativa_n15de08072011.pdf>. Acesso em: 25 de novembro de 2013.

_____. **Educação Superior (2011c)**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/212-educacao-superior->>

1690610854/17239-cursos-de-graduacao-tem-63-milhoes-de-alunos-em-23-mil-instituicoes>. Acesso em: 21 de abril de 2017.

_____. **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE (2012).**

Disponível em:

<https://www.fnde.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php?acao=abrirAtoPublico&sgl_tipo=POR&num_ato=00000123&seq_ato=000&vlr_ano=2017&sgl_orgao=FNDE/MEC>. Acesso em: 21 de abril de 2017.

_____. **Novas Regras do FIES para o financiamento do curso superior (2016).**

Disponível em: <<http://fies.org/fies-2016-novas-regras.htm>>. Acesso em 14 de julho de 2016.

_____. **O que é o FIES (2011d).** Disponível em:

<<http://sisfiesportal.mec.gov.br/?pagina=fies>>. Acesso em 14 de julho de 2016.

_____. **Passo a passo (2011e).** Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8168-e-passo-a-passo-mais-educacao-18042011-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 14 de abril de 2014.

SAVIANI, Dermeval. **As concepções pedagógicas na história da educação brasileira.** Campinas, 25 ago. 2005a. Disponível em:

<http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_036.html> Acesso em 21 de abril de 2017.

_____. **Educação Brasileira: estrutura e sistema.** 9 ed. São Paulo, Autores

Associados, 2005b. <[avegando_artigos_frames /artigo_036.html](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_036.html)>. Acesso em: 29 de julho de 2011.

SIMIONI, Monica. **Macroeconomia - Distribuição de renda é desenvolvimento - Meta é melhorar a distribuição funcional da renda, aumentando participação de salários no PIB.** Brasília: editora-artigo, 2010. Disponível em:

<http://www.ipea.gov.br/desafios/index.php?option=com_content&view=article&id=1285:reportagens-materias&Itemid=39>. Acesso em: 20 de julho de 2010.

TV SENADO. **Discurso do Senador Paulo Paim (2015a).** Brasília: TV Senado,

2015. Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=sYLzhTyqt2U> >. Acesso em: 14 de julho de 2016.

_____. **Quilombo dos Palmares (2015b).** Brasília: TV Senado, 2015. Disponível

em: <<https://www.youtube.com/watch?v=sYLzhTyqt2U>>. Acesso em: 14 de julho de 2016.

ANEXO

COMPROMISSO DE AUTENTICIDADE E AUTORIA DE TRABALHOS ACADÊMICOS



CURSO DE MESTRADO EM CIÊNCIA POLÍTICA DO CENTRO UNIVERSITÁRIO EURO AMERICANA – UNIEURO

Eu, Lindson Gomes dos Santos, aluno do Curso de Mestrado em Ciência Política do Centro Universitário UNIEURO, matrícula nº. CPD 203944, **DECLARO** que estou **ciente** de que a falta de autenticidade em qualquer trabalho acadêmico fere as normas de ética acadêmica previstas no Estatuto Geral desta instituição e no Regimento do Curso de Mestrado em Ciência Política, bem como estou **ciente** de que a violação de direito autoral, nos seus aspectos material e imaterial, é fato tipificado penalmente pelo Art. 184 do Código Penal vigente e cuja proteção encontra-se albergada pela Lei 9.610/1998, de modo que a violação da ética acadêmica enseja reprovação direta e sumária do aluno que deixar de apresentar, em qualquer fase do curso, trabalho acadêmico autoral e autêntico, sujeitando-o, ainda, a processo acadêmico disciplinar. Diante disso, **COMPROMETO-ME** a apresentar, ao longo de todo o mestrado, apenas trabalhos dotados de autoria e originalidade.

Brasília, 21 de abril de 2017.

Aluno: Lindson Gomes dos Santos
Matrícula: CPD 203944