

ELIANE TEREZINHA TULIO FERRONATTO

**POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR E AS
UNIVERSIDADES ESTADUAIS: UM ESTUDO SOBRE OS
CURSOS NOTURNOS DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
MATO GROSSO DO SUL – UEMS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Educação

Orientador (a): Dra Mariluce Bittar

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
Campo Grande
09- 2008**

**POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR E AS
UNIVERSIDADES ESTADUAIS: UM ESTUDO SOBRE OS
CURSOS NOTURNOS DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
MATO GROSSO DO SUL – UEMS**

ELIANE TEREZINHA TULIO FERRONATTO

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dra. Mariluce Bittar

Prof. Dra Margarita Victoria Rodríguez

Prof. Dra Nadia Hage Fialho

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
UCDB**

*Chegam as noites escuras
Solidão e liberdade tornam-se obscuras
Muitos dormem após um dia de trabalho
Outros vão, com seus agasalhos
Para os mais longínquos lugares,
terem mais uma noite de labutação
e garantir sua alimentação.*

A noite é perversa.

A noite é amiga

É desgraça, para os desgraçados.

É tranquilidade, para os bem vividos.

Na noite ou no dia,

pobre é pobre

rico é rico

a noite sempre será diferente do dia.

(Gabriel Fachini)

AGRADECIMENTOS

- À minha mãe, sem a qual eu realmente não teria conseguido retornar aos estudos, pelos momentos em que acreditou em mim e, além de me apoiar, içou-me além dos meus sonhos;
- Ao meu pai, que durante toda a vida ensinou-me sobre a necessidade do enfrentamento e da compreensão do mundo e das pessoas; e que tenho certeza, está muito orgulhoso de sua filha, esteja onde estiver.
- Ao querido marido Darcilo, pelo seu amor incondicional e pela sua paciência. Sempre me cobrindo de atenção e de carinho, estando sempre ao meu lado incondicionalmente.
- Aos meus filhos, Carol e Gui, por compreender tantas vezes a falta de atenção que deveriam ter, mas não tiveram.
- A minha orientadora Mariluce, pelo incentivo, companheirismo e amizade. Sempre me apoiando nos momentos difíceis e me ajudando a chegar lá.
- Aos meus professores de mestrado, Margarita e Regina que sempre me incentivaram e colaboraram com a minha pesquisa.
- Aos colegas de mestrado: Vanilda, Walquiria, Manuelina, Padre Jair, Padre Ricardo, Suzanir, Vera, Adriana, Rosi, Elizete, Claudia, Rita que tanto apoio e auxílio me deram, tantos momentos bons e alegres tivemos que sempre serão lembrados.
- As minhas companheiras de viagem: Adriana, Rosi, Cláudia, Rita. Compartilhando os medos, as dificuldades, mas também, momentos alegres e divertidos.
- A minha coordenadora do curso, Rita, que mais do que coordenadora, sempre foi uma amiga, me apoiando e me dando força nos momentos necessários.
- Aos professores da UEMS, Wilma, Claudia, Marcio, Alex, Sônia, Glória, Mary, Ronaldo que sempre me deram aquela força imprescindível nos momentos de desânimo.

- As minhas amigas, Adriane e Claudete, que sempre me apoiaram e tanto me ajudaram na coleta de dados necessários e importantes para essa pesquisa.
- A Carina, que com seu jeito doce e carinhoso sempre esteve presente, me dando aquele apoio, tão necessário nas horas difíceis.
- Aos colegas do GEPPEs, companheiros de pesquisa e de questionamento sobre as políticas que norteiam a educação superior no Brasil;
- Aos colegas e amigos da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, que sempre se colocaram a minha disposição, o que foi fundamental para a realização dessa pesquisa.
- Aos meus acadêmicos dos cursos de graduação do período noturno que foram os inspiradores dessa pesquisa.

FERRONATTO, Eliane Terezinha Tulio. *Políticas de educação superior e as universidades estaduais: um estudo sobre os cursos noturnos da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS.* Campo Grande, 2008. 128 p. **Dissertação (Mestrado) Universidade Católica Dom Bosco.**

RESUMO

Esta dissertação tem como objeto de pesquisa analisar as características do ensino noturno na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul e sua relação com as políticas públicas de educação superior no Brasil, até o ano de 2006. Os objetivos consistem em: a) investigar as políticas públicas preconizadas para o ensino noturno na educação superior após a década de 1990; b) Verificar em que medida a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, como uma universidade estadual, segue as mesmas políticas das demais universidades estaduais brasileiras, em especial as da região Centro-Oeste; c) Investigar as características dos cursos noturnos oferecidos pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. O procedimento técnico-metodológico consistiu em: a) revisão bibliográfica sobre a temática; b) análise dos documentos: Constituição Federal de 1988; LDB 9394/96; PNE/2001, c) Estatutos, Planos de Desenvolvimento Institucional e Regimento interno das instituições estaduais do Centro-Oeste. d) Plano de Desenvolvimento Institucional, Relatório de Avaliação Institucional Interna dos cursos noturnos da UEMS, localizados no *campus* de Dourados. Como resultado preliminar infere-se que o período noturno é enfatizado nos programas do governo federal, como um meio de ampliar as vagas e o acesso à educação superior, porém, nenhuma das Universidades Estaduais do Centro-Oeste incluiu em seus Regimentos e Estatutos programas específicos que garantam a permanência do estudante-trabalhador do período noturno, apesar de todas elas disponibilizarem mais vagas no turno noturno do que no diurno. Conclui-se, inicialmente, que a UEMS, assim como as Universidades Estaduais do Centro-Oeste, cumprem seu papel ao atender um contingente de jovens que residem no interior do estado se encontravam excluídos dos bancos universitários. No entanto, para que essas universidades cumpram o seu papel social por meio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão são necessárias políticas que as fortaleçam do ponto de vista de sua autonomia e do financiamento público.

PALAVRAS-CHAVE: Políticas de educação superior; universidades estaduais; ensino noturno.

FERRONATTO, Eliane Terezinha Tulio. Superior education politics at State University: the nocturnal courses offered by the State University of Mato Grosso do Sul.– *UEMS*. Campo Grande, 2005. 132 p. Dissertação. Paper (Master's) Dom Bosco Catholic University – UCDB.

ABSTRACT

The objective of his dissertation is to analyze the characteristics of teaching. At State University of Mato Grosso do Sul at night. And its relation with the public politics of superior education in Brazil. The objectives consists in: a) to investigate what the public politics has established for the superior teaching education at night after 1990's. b) to verify in what level the State University of Mato Grosso do Sul, as a State University, follows the same politics of the other Brazilian State University, specially of the East region. c) to investigate the characteristics of the nocturnal courses offered by the State University of Mato Grosso do Sul. The technical and methodological procedures consisted in: a) to review bibliography about the theme; b) to analyze the documents: 1988's Federal Constitution; LDB 9394/96 PNE/2001 c) statutes, plans of institutional development and internal regiment of the East state institution ; d) plans of institutional development; report of the internal institutional evaluation of the UEMS's nocturnal courses, located in the *campus* of Dourados. As a previous result we infer that the nocturnal period is emphasized in federal government programs, as a mean of expanding the vacancies and access to superior education education, yet, none of state universities of the East include in their regiments and statutes specific programs that guarantee the stay of student-worker in the nocturnal period. We can conclude, at first, that the UEMS, like the state universities of East, execute their role in assisting a contingent of youngsters that are excluded of the universities seats. However, for these universities execute their social role through undissociable among teaching, research and extension are necessary a politics that strengthens them from the point of view of their autonomy and public financial.

KEY-WORDS: Superior education politics; state universities; nocturnal teaching

LISTA DE TABELAS

Tabela I – Total geral de matrículas em cursos de graduação presenciais por turnos das IES-2006.....	44
Tabela II – Cursos de graduação e de licenciatura por instituição-2006.....	61
Tabela III – Vagas e percentagem das universidades do Centro-Oeste – 2006.....	81
Tabela IV – vagas oferecidas pela UEMS-2006.....	82
Tabela V – Vagas oferecidas pela UNEMAT-2006.....	82
Tabela VI – Vagas oferecidas pela UEG – 2006	83
Tabela VII - Categoria Funcional dos docentes dos cursos noturnos do campus de Dourados/UEMS	103
Tabela VIII – Titulação e regime de trabalho dos docentes dos cursos noturnos do campus de Dourados/UEMS.....	104
Tabela IX – Sexo dos discentes dos cursos noturnos do campus de Dourados/UEMS.....	107
Tabela X - Faixa etária dos discentes dos cursos noturnos do campus de Dourados/UEMS.....	109
Tabela XI – Discentes dos cursos noturnos do campus de Dourados/UEMS, distribuídos por cor.....	111
Tabela XII - Renda familiar dos discentes dos cursos noturnos de Dourados/UEMS.....	114
Tabela XIII - Discentes distribuídos por exercício de atividade remunerada.....	116
Tabela XIV - Discentes com Bolsas para custeio de despesas pessoais.....	118

LISTA DE QUADROS

Quadro I – Taxa bruta de acesso(%) ao ensino superior por países selecionados da América latina. 1975-2003.....	35
Quadro II – Evolução do número de instituições por natureza e dependência administrativa no Brasil – 1988-2003.....	39
Quadro III – Evolução do número de instituições de ensino superior, por natureza e dependência administrativa no Brasil – 1999-2006.....	58
Quadro IV – Total de Universidades estaduais por regiões brasileiras-2006.....	59
Quadro V – Total de instituições de ensino superior da região Centro-Oeste 1999-2006.....	79
Quadro VI - Hierarquia de prestígio das carreiras.....	85
Quadro VII – Distribuição de cursos de graduação integral oferecidos pelo campus de Dourados - 2006.....	91

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
CAPÍTULO I - POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR: UNIVERSIDADES E UNIVERSIDADES MULTICAMPI.....	26
1.1 Políticas públicas e educação superior.....	26
1.2 O ensino noturno após a década de 1990, no âmbito das leis que regem a educação superior no Brasil.....	35
1.3 Universidades estaduais e multicampi: missão e finalidade.....	47
CAPÍTULO II – AS UNIVERSIDADES ESTADUAIS DO CENTRO-OESTE E A OFERTA DO ENSINO NOTURNO.....	56
2.1 Conceitos, categorias e formas de organização das Instituições de ensino superior no Brasil.....	56
2.2 Criação e credenciamento das universidades do Centro-Oeste.....	62
2.3 Expansão e interiorização das universidades do Centro-Oeste.....	65
2.4. Modelo e missão das universidades Estaduais do Centro-Oeste.....	70
2.5. As universidades estaduais do Centro-Oeste e o ensino noturno.....	73
CAPÍTULO III - O ENSINO NOTURNO E OS CURSOS DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL.....	87
3.1 Contexto histórico da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul - UEMS.....	88
3.2 Características dos Cursos noturnos da UEMS, localizados no <i>campus</i> de Dourados.....	90
3.3 Curso de licenciatura em Ciências Biológicas.....	91
3.4. Curso de licenciatura em Física – ênfase em Física Ambiental.....	93
3.5 Curso de licenciatura em Química.....	94
3.6 Curso de licenciatura em Matemática.....	96

3.7	Curso de Turismo – ênfase em Ambientes Naturais.....	97
3.8	Sistema de Informação – Bacharelado.....	99
3.9	Perfil dos docentes dos cursos noturnos do <i>campus</i> de Dourados.....	102
3.10	Perfil dos discentes dos cursos noturnos do <i>campus</i> de Dourados.....	107
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	120
	REFERÊNCIAS	125

INTRODUÇÃO

O objetivo geral desta pesquisa consiste em analisar quais as características do ensino noturno na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul e sua relação com as políticas públicas de educação superior no Brasil. Os objetivos específicos ficaram assim definidos: a) investigar como o ensino noturno está incorporado nas políticas de educação superior, após a década de 1990; b) verificar se a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS - desenvolve as mesmas políticas das demais universidades estaduais da região Centro-Oeste; c) investigar as características dos cursos noturnos oferecidos pela UEMS.

Grande parte da população estudantil brasileira tanto de nível médio quanto superior só se escolariza em função da oferta de estudos em período noturno. De acordo com o Censo de Educação Superior de 2007, do Total 4.880.381 matrículas nas IES no país, 3.009.533 estão no período noturno. Destas 157.281 estão nas IES Federais, 204.141 nas IES estaduais, 103.147 nas municipais e a grande maioria 2.544.964 nas IES privadas. (www.inep.gov.br/censo. Acesso: 05/02/2009) Esses dados demonstram a importância de estudos sobre as políticas públicas de educação, superior para o período noturno, principalmente após a década de 1990.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9394/96, as instituições públicas e privadas de educação superior devem oferecer no período noturno cursos de graduação nos mesmos padrões de qualidade mantidos no período diurno. Nas instituições públicas, a oferta noturna é obrigatória, porém, desde que garantida a necessária provisão orçamentária.

§ 4º. As instituições de educação superior oferecerão, no período noturno, cursos de graduação nos mesmos padrões de qualidade mantidos no período diurno, sendo obrigatória a oferta noturna nas instituições públicas, **garantida a necessária previsão orçamentária** (BRASIL, 1996, Grifos nossos).

Cunha afirma que esta Lei, quando analisada sob a ótica de mercado, está pautada nos ideais do liberalismo, baseada na defesa da propriedade privada, mercado soberano e liberdade somente para alguns, pois a grande fatia do ensino noturno fica nas mãos das instituições privadas. Para o autor:

Os efeitos sociais provocados por estes ajustes e reformas, impostos pelos agentes financeiros internacionais para proteger interesses econômicos, são brutais e perversos. Pois enormes contingentes populacionais são excluídos e perdem vários benefícios essenciais (2003, p.18).

Pode-se perceber ainda, ao analisar a educação superior durante os oito anos do governo Fernando Henrique Cardoso, que as universidades públicas foram sucateadas pelos cortes de verbas; não houve abertura de concursos públicos para professores e funcionários técnico-administrativos; uma grande quantidade de verbas foi destinada para o ensino superior privado e uma total ausência de políticas efetivas de assistência ao estudante (CUNHA, 2003). É no contexto dessas políticas neoliberais globalizadoras¹ que se explica a expansão ocorrida na educação superior no setor privado.

Segundo o Censo da Educação Superior de 2007, 89% das IES são privadas e apenas 11% são instituições públicas, divididas entre federais (4,6%), estaduais (3,6) e municipais (2,7%), sendo importante ressaltar que nestes dados estão incluídos todas as IES que oferecem cursos de graduação presencial e a distância (<http://www.inep.gov.br> Acesso em 05/02/2009).

O Censo de 2007 registrou aumento no número total de vagas ofertadas nas IES de todo o país. Porém uma diminuição significativa no oferecimento de vagas nas IES públicas estaduais e municipais. Apesar de as IES privadas serem as responsáveis pela maioria das vagas os dados também indicaram um aumento significativo de vagas ociosas principalmente nas IES privadas:

¹ Esse modelo neoliberal surge principalmente com o pensamento de dois intelectuais: Friederich Hayek e Milton Freidman, defensores do *status quo* capitalista. “Um movimento político-econômico heterogêneo consolidado nos países capitalistas desenvolvidos, em meados da década de 70, cuja proposta econômica significa o retorno aos princípios ortodoxos do liberalismo” (BIANCHETTI, 2001, p.21). Para a educação, essa teoria incorpora em seus fundamentos a lógica do mercado e a função da escola atrelada à estrutura de produção. O papel da escola deve ser a de responder pelas necessidades e demanda do sistema produtivo.

O Censo 2007 registrou um aumento no número total de vagas ofertadas: 2.823.942. Portanto 194.344 vagas a mais que no ano anterior – apesar de as instituições públicas estaduais e as instituições públicas municipais terem diminuído o número de vagas oferecidas. As instituições privadas foram responsáveis pelo maior aumento: 196.189 novas vagas. No entanto, o aumento número de vagas não resultou em aumento proporcional no número de ingressos – resultando em aumento de vagas ociosas. Em todo o Brasil foram registradas 1.341.987 vagas ociosas, 1.311.218 delas nas instituições privadas. O menor índice de vagas ociosas foi verificado nas instituições federais: um total de 3.400 <http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/censo/superior>. (Acesso em 05/02/2009).

Na Região Centro-Oeste, foi na década de 1990 que aumentou significativamente o número de vagas nas IES públicas com a criação, expansão e interiorização dos *campi* de três universidades: a Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), a Universidade Estadual de Goiás (UEG) e a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), cujas características apontam para a oferta de cursos de graduação em cidades do interior dos estados federativos e, também em turnos noturnos, possibilitando e ampliando o acesso ao ensino superior público. Esse trabalho pesquisa a documentação das referidas universidades até o ano de 2006.

A escolha da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul como campo de estudo, está vinculada à trajetória desta pesquisadora e sua prática de trabalho como professora de educação superior no período noturno nessa Universidade por quatro anos consecutivos, nos cursos de Pedagogia e de Administração, na unidade de Maracajú e na unidade de Dourados, nos cursos de licenciatura de Matemática, Química e Ciências Biológicas. A opção pelo *campus* de Dourados se justifica primeiro, porque é a sede da Universidade e também porque é onde está concentrada a grande maioria dos cursos noturnos da referida Instituição.

A pesquisa vincula-se aos estudos desenvolvidos pelo Grupo de Estudos e Pesquisas Políticas de Educação Superior – GEPPE, do Programa de Mestrado em Educação da UCDB e faz parte de um Projeto Integrado e Interinstitucional, intitulado “Ensino noturno: acesso e democratização da educação superior”, que conta com apoio financeiro e institucional da FUNDECT – Fundação de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino, Ciência e Tecnologia do Estado de Mato Grosso do Sul; do CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico e da UCDB – Universidade Católica Dom Bosco e congrega pesquisadores da UCDB; UFMS – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul; UFMT – Universidade Federal de Mato Grosso; UNIDERP - Universidade para o Desenvolvimento do Estado e da

Região do Pantanal; UFG – Universidade Federal de Goiás e UEG – Universidade Estadual de Goiás.

A Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul atendeu em 2006², 5.671 acadêmicos matriculados nos cursos de graduação distribuídos pelo interior do estado de Mato Grosso do Sul (<http://www.universia.com.br>, acesso em 02/09/2006). Instituída pela Lei Estadual nº 1461, de 20 de dezembro de 1993, credenciada pela Deliberação CEE/MS nº 4787 do Conselho Estadual de Educação, foi criada com o intuito de possibilitar o acesso ao ensino superior público aos jovens que desejavam estudar e residiam nas cidades do interior do estado. Seu objetivo maior, segundo o Plano Desenvolvimento Institucional, era sanar um grave problema do estado:

Sabe-se que a Fundação Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul-UEMS, foi concebida na primeira Constituinte do Estado, em 1979, e implantada em 1993, com **o objetivo de desenhar um novo cenário educacional no Estado, uma vez que este tinha sérios problemas com relação ao ensino fundamental e médio, principalmente quanto à qualificação de seu corpo docente**. Era necessário criar uma universidade que fosse até o aluno, em função das distâncias e dificuldades de deslocamento. Era preciso vencer distâncias, democratizar o acesso ao ensino superior e fortalecer o ensino básico. (PDI, 2002, grifos nossos)

Essa Instituição completou 13 anos de funcionamento em 2006. Atualmente está situada em quinze cidades do estado. São elas: Amambaí; Aquidauana, Campo Grande, Cassilândia, Coxim, Dourados, Glória de Dourados, Ivinhema, Jardim, Maracajú, Mundo Novo, Navirai, Nova Andradina, Paranaíba e Ponta Porã, como pode ser observado no mapa. Destas cidades, apenas duas, Ponta Porã e Aquidauana, não oferece curso de licenciatura.

O mapa, a seguir, ilustra os municípios de Mato Grosso do Sul onde se localizam os *campi* da UEMS:

² Esta pesquisa estipulou o ano de 2006 para a coleta de dados para que as análises fossem realizadas em 2007 e 2008.



Dos 46 cursos oferecidos pela Instituição em 2006, 29 eram voltados para a área de licenciatura e em todas as unidades eram ofertados no período noturno. A UEMS, assim como as demais universidades estaduais do Centro-Oeste, difere-se das demais IES públicas neste quesito. Enquanto a grande maioria das universidades federais tem seus espaços ociosos no período noturno, as universidades estaduais do Centro-Oeste atuam muito mais no período noturno com espaços ociosos no período diurno. A sede da UEMS está localizada no *campus* universitário de Dourados, o qual oferecia no período noturno, em 2006, seis cursos: Sistema de Informação, Matemática, Ciências Biológicas, Física, Química e Turismo.

O interesse por essa temática deve-se também à constatação da importância dessa Universidade para a região Centro-Oeste, cuja característica aponta para o atendimento de estudantes-trabalhadores sul-mato-grossenses e da necessidade de conhecer as características dos cursos noturnos, assim como também de identificar as relações existentes com as políticas públicas de educação superior no Brasil.

A pesquisa tem caráter qualitativo; segundo Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (2004) as pesquisas qualitativas são relevantes porque oferecem a possibilidade de se utilizar uma grande variedade de instrumentos de coletas de dados. Com base nesse entendimento foram utilizadas as seguintes técnicas: levantamento bibliográfico e pesquisa documental.

Analisar documentos é uma técnica importante porque pode mostrar aspectos novos de um tema e ou completar informações obtidas através de outras técnicas. Para Lüdke e André:

Os documentos constituem [...] uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte 'natural' de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto (1986, p.39).

Portanto, documento nesta pesquisa, é compreendido na mesma perspectiva de Le Goff (1996), para o qual um documento consiste no: “[...] resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, da história da época, da sociedade que o produziu, mas também das épocas sucessivas durante as quais continua a viver [...]. A realidade histórica deixa vestígios (documentos), mas que se tornam documentos só depois de escolhidos e estruturados por setores sociais e instituições que lhe conferem visibilidade, dotando-os de sentido e razão” (<http://www.upf.br>. Acesso em 06/02/2009).

Para Rodríguez, na “*perícia material*”, devem-se investigar vários elementos, como por exemplo: como o documento foi produzido; em que momento foi redigido, qual é o discurso elaborado, entre outros, “[...] é necessário procurar entender as intenções de fundo do documento, seus artifícios, seus signos, seus significados, suas afinidades eletivas [...] e buscar o que está por trás do documento, ou seja, sua intencionalidade” (2004, p.27), portanto ter um grande número de documentos não é suficiente; é necessário dar coerência e sentido aos documentos.

Num primeiro momento foi selecionada a bibliografia pertinente ao tema, como por exemplo, livros e periódicos que orientaram o desenvolvimento da pesquisa a fim de confrontar as várias discussões sobre o tema e organizar a pesquisa, analisando os conceitos, os princípios e as teorias que orientam a formulação de problemas de pesquisa. Para Lüdke e André, são eles que “[...] sugerem o que investigar sobre o fenômeno de interesse. São eles também que indicam os eventos que se deve fazer acontecer ou observar para estudar o fenômeno de interesse e responder as questões básicas” (1986, p.47).

Com base no problema focado nesta pesquisa elaborou-se o estado do conhecimento produzido sobre o tema com base na produção dos Programas de Pós-

Graduação no Brasil, bem como em outras fontes, entre elas periódicos especializados por áreas; site de Banco de Teses e Dissertações da CAPES³, da Rede Universitas/Br⁴, do GT Política de Educação Superior da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação - ANPEd, que tratam exclusivamente de temas relacionados à Educação Superior, entre outros.

Ao fazer um levantamento na Universidade Católica Dom Bosco - UCDB e na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS, as duas instituições do estado de Mato Grosso do Sul que oferecem Programas de Pós-graduação em Educação, foi constatado que na UCDB, desde o início do Programa de Mestrado, em 1995, foram defendidas 127 dissertações. Dentre os estudos destacam algumas pesquisas sobre a educação superior. Maria Alice de Melo Fernandes, em 1998, pesquisou sobre: **Desafio da Construção da Escrita e a Prática da Escola - um estudo sobre a Organização Textual dos Alunos Ingressantes no Ensino Superior**, essa pesquisa enfatiza os obstáculos que a educação enfrenta e a dificuldade que as pessoas, nos mais variados níveis de escolaridade possuem para escrever e tentar compreender os fatores que concorrem para essa situação, investigando a natureza e a origem das dificuldades apresentadas por alunos que chegam ao ensino superior. (<http://www5.ucdb.br/mestrados>. acesso em 23/06/2006)

Outra dissertação intitulada: **Ensino Superior e Mercado de Trabalho**, opção do acadêmico, Edson Luiz Xavier, de 1999 relata o objetivo de tornar mais clara a pedagogia utilizada pelo capital na vinculação de seus interesses e aos interesses do cotidiano da sociedade contemporânea, entendendo como a pedagogia incorpora as suas necessidades ao cotidiano do estudante. Para o autor, o capital atua através da sedução do medo com a finalidade de disseminar e vincular o cotidiano às suas necessidades. (<http://www5.ucdb.br/mestrados>. acesso em 23/06/2006)

O terceiro trabalho tem como tema **Expansão Universitária em Mato Grosso do Sul – 1979-2001**, de autoria de Eloísa Bittencourt Fernandes, defendido em 2003, e verifica o processo de expansão de quatro universidades do estado de Mato Grosso do Sul, focalizando o público e o privado, o processo de interiorização dos cursos de graduação, o crescimento dos cursos noturnos e área de conhecimento que concentra maior número de matrículas. A autora constatou que o crescimento de matrículas até 2001, foi maior na iniciativa pública, mostrando assim características específicas no processo de expansão no estado. Evidencia ainda que a reforma do Estado após a década de 1990, incentivou o

³ Para fazer pesquisa no portal da CAPES, acessar: www.capes.gov.br/teses/dissertações.

⁴ Para fazer pesquisas na biblioteca virtual da Universitas/Br. acessar: <http://www.universitas.org.br/bibliotecaonline/>

crescimento da educação superior privada atendendo às exigências das políticas internacionais mostrando a desresponsabilização do Estado nos seus serviços.

O quarto trabalho trata da **Expansão e Interiorização dos Cursos de Direito em Mato Grosso do Sul – 1965-2002**, de Milena Inês Sivieri Pistori⁵, defendido em 2004. A pesquisa investiga em que medida o processo de expansão dos cursos de direito está relacionado com as políticas implementadas pelo Estado e pelos organismos multilaterais. A autora demonstrou que os movimentos de expansão e interiorização dos cursos de direito no estado iniciaram-se apenas em meados da década de 1990 e que há uma predominância de matrículas para a área de direito no período noturno com 65% das vagas preenchidas no setor privado e 49% das vagas no setor público. Para a autora esses dados demonstram o Estado deixando de cumprir seu papel, reforçando o movimento de mercantilização da educação superior.

De todas essas pesquisas, dois trabalhos chamaram a atenção, Expansão Universitária em Mato Grosso do Sul – 1979-2001 e Expansão e Interiorização dos Cursos de Direito em Mato Grosso do Sul – 1965-2002, pois tratam de assuntos de grande relevância para a nossa pesquisa como a expansão das universidades no estado, dentre elas a UEMS, foco principal da nossa pesquisa bem como sobre o ensino noturno.

Ao consultar o banco de teses e dissertações da UFMS – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, foi possível constatar no seu *site* 163 (cento e sessenta e três) dissertações, defendidas entre 1991 e 2003. No entanto, pelas leituras dos resumos, verificou-se que as pesquisas são voltadas para a prática docente, a gestão das escolas, o perfil dos estudantes e outros que envolvem a educação básica.

Nas publicações que se procurou por meio do site www.scielo.com.br, foram encontrados 36 (trinta e seis) títulos sobre a educação superior noturna, os quais contribuíram para a base conceitual desse estudo, em especial, destacam-se alguns como a **pesquisa: O Ensino Superior Noturno frente a era do Conhecimento**, de Josélia Schwanka Salomé, defendida em 2000. A mesma despertou a atenção, porque trata da crescente demanda que o ensino superior noturno vem apresentando. A autora reflete sobre as questões relacionadas ao estudante-trabalhador, a universidade e a atual era do conhecimento, ressaltando as questões acerca do aluno-trabalhador e sua inserção na sociedade. A pesquisa tinha como objetivo “[...] refletir sobre estas questões, procurando ser mais uma contribuição para os educadores

⁵ Esta dissertação se transformou em livro publicado pela Editora UCDB – Campo Grande e integra a Coleção Teses e Dissertações em Educação, v.7, com o título “Políticas de Educação Superior no Brasil: expansão e interiorização dos cursos de Direito”, publicado em 2005.

que atuam no ensino superior noturno, no sentido de rever a concretização dos seus objetivos educacionais, rever o papel da universidade, direcionando-os para o efetivo atendimento de uma clientela específica - o aluno-trabalhador” (p, ix).

O cenário urbano para o estudante do Ensino superior noturno na cidade de São Paulo: triste realidade ou palco de heróis? Pesquisa realizada por Armando Terribili Filho e Paschoal Quaglio, em 2002, revela que o estudante do período noturno, que em geral, trabalha durante todo o dia e vai direto do local de trabalho para a instituição de ensino, enfrenta um cenário urbano hostil: trânsito caótico, dificuldades de transportes e problemas de segurança pública, entre outros. A pesquisa foi realizada em 2002, com 244 estudantes de um curso de Administração de Empresas de uma instituição privada localizada na zona norte da cidade (site www.odiseo.com.mx/2006/07/terribili-ensino.htm. Acesso em 12/09/2006)

O quarto artigo, intitulado **Ensino Superior noturno no Brasil: estudar para trabalhar ou trabalhar para estudar?** De Armando Terribili Filho, escrito em julho de 2006 e publicado em fevereiro de 2007, trata da grande procura por cursos de graduação no período noturno, da relação Educação-Trabalho que se torna cada vez mais estreita e da velocidade da evolução tecnológica da atualidade que impõe um contínuo processo de mudança e adaptações por conta de uma economia globalizada e neoliberal, que tem no tripé Estado, Empresas e Escola como sustentação (www.odiseo.com.mx/2006/07/terribili_ensino.htm. Acesso em 12/09/2006).

O artigo de Carlos Benedito Martins, intitulado **O Ensino Superior Brasileiro nos anos 90**, discute os aspectos morfológicos que constituem o ensino superior brasileiro em sua fase contemporânea e salienta que nos últimos 30 anos formou-se no país um complexo campo acadêmico. O artigo evidencia um dos desafios centrais para o ensino superior brasileiro nos dias atuais: “a formulação de uma política voltada para a totalidade do sistema, capaz de dialogar com os diferentes formatos e vocações acadêmicas das instituições que o integram” (2007, p.15).

Nas pesquisas realizadas no site www.universia.com.br que possui uma biblioteca virtual contendo em torno de dez mil documentos sobre educação superior foi encontrado o artigo **O ensino superior noturno vai além da educação**, de 2005, escrito por Armando Terribili Filho e Hélia Sônia Raphael que explicitam que a procura de vagas para os cursos de graduação no período noturno tem crescido constantemente. Os jovens querem estudar à noite para exercer uma atividade profissional remunerada durante o dia e garantir seu sustento financeiro (total ou parcial) durante os anos de estudo. Há também o interesse do estudante em iniciar as atividades profissionais relacionadas à área de estudo visando unir a teoria à

prática, além de conseguir um diploma. Os autores mostram que os resultados de 2003 do Censo da Educação Superior realizado pelo INEP indicam que, nos anos de 2000, o número de matrículas no período noturno foi 58,4% do total nacional.

O texto, **Educação Superior: democratizando o acesso**, de Eliezer Pacheco e Dilvo I. Ristoff (2004) discute até que ponto, mantidas as atuais condições de expansibilidade do sistema de educação superior, o Brasil atingiria as metas de matricular 30% da população na faixa etária de 18 a 24 anos e de expandir as matrículas no setor público para 40% até o ano 2010. A análise dos dados indica que, para atingir essas duas metas, o Brasil não poderá depender unicamente da força inercial instalada, devendo intervir em pontos em que as evidências indicam que a inclusão de grandes contingentes populacionais só poderá ocorrer com a participação decisiva do poder público. Entre as recomendações está a expansão das matrículas nas instituições públicas federais e estaduais, em especial no turno da noite (www.inep.gov.br/publicacoes, acesso em 15/10/2006).

Na obra de Lúcia M. Teixeira Furlani, sob o título **A claridade da noite: os alunos do ensino superior noturno**, resultado de sua tese de doutorado defendida em 1997, procura-se conhecer o perfil dos alunos do ensino superior particular noturno e o sentido que atribuem a seu itinerário escolar na universidade. A pesquisa informa a preocupação que representa para aqueles que, participando do mundo do trabalho, não encontram outro espaço para efetivar sua escolaridade e formação, já que inexistem políticas sociais que propiciem aos que trabalham, horário exclusivo para estudo.

Ensino noturno: realidade e ilusão, de Célia Pezzolo de Carvalho, publicada em 1993, trata sobre a realidade social do ensino noturno no Brasil, na qual é possível perceber, segundo a autora, que grande parte da população estudantil brasileira, nos diferentes graus de ensino, só se escolariza dada a existência do período noturno. Levanta questões que exigem reflexões profundas como: se deve aceitar ou não, como normal a relação trabalho-diurno escolarização-noturna tal como ocorre há muitos anos em nossa realidade escolar e nos propõe o desafio de tentar superar essa situação repensando e reavaliando a concepção de trabalho produtivo em nossa formação pessoal.

Betânia Laterza, em 1994, publicou o livro **Ensino Noturno: a travessia para a esperança**, no qual afirma que um dos maiores problemas escolares é a exclusão de um contingente considerável de alunos que são evadidos em decorrência de reprovações repetidas ou da necessidade cada vez mais crescente de ingresso no mundo do trabalho, que se retornam a escola, quase sempre procuram o turno da noite. O estudo “[...] é um alerta para as dificuldades vividas por aqueles que batalham em seu terceiro turno: a escola à noite” (p.51).

O artigo, **Ensino noturno nas políticas de educação superior: estratégia de acesso para o estudante-trabalhador**, de Mariluce Bittar, Carina Elisabeth Maciel de Almeida e Tereza Christina M.A. Veloso, analisa as características do ensino noturno, entendido pelas políticas educacionais como estratégia de acesso do estudante-trabalhador à educação superior. Essa análise é realizada por meio dos documentos oficiais do governo de FHC e Luiz Inácio Lula da Silva, assim como também dados dos Censos da educação superior do INEP/MEC. Realiza ainda, uma comparação entre a União e os estados de Mato Grosso e Mato Grosso do Sul. Concluem que a educação superior no país continua elitista e que apesar dos esforços para se incluir os estudantes trabalhadores na educação superior essa inclusão ainda é excludente.

A coleção **Educação Superior Brasileira – 1991-2004**, organizada por Dilvo Ristoff e Jaime Giolo, publicada pelo INEP em 2006, foi de grande relevância para este trabalho, pois analisa o comportamento da educação superior ao longo dos últimos 14 anos, nas 27 unidades da Federação; logicamente os volumes que tratam sobre os estados de Mato Grosso do Sul, Mato Grosso e Goiás, foram os de maior relevância e utilizados, principalmente no capítulo dois deste trabalho, que analisa as universidades estaduais do Centro-Oeste.

Uma das obras mais importantes para esta pesquisa intitula-se **Universidade Multicampi**, publicado em 2005, de Nadia Hage Fialho. A autora analisa as universidades *multicampi* e constata que: “[...] a configuração *multicampi* não tem sido contemplada nas políticas governamentais e nos processos de planejamento e de expansão do ensino superior, embora instituições com essa configuração mantenham uma profunda relação com seu contexto urbano e regional” (p.14). Explicita ainda, que a universidade da forma como foi implantada é quase sempre *multicampi*, ou seja, repartida, pois geralmente se encontra em vários municípios e ou então, pode-se dizer que não há universidade *multicampi*, “[...] apenas um aglomerado de unidades espalhadas e reunidas sob o nome de universidade” (p.21). Esse estudo foi fundamental para o entendimento das modalidades organizacionais das IES estaduais do Centro-Oeste, pois evidencia um tema de suma importância para analisar as universidades estaduais *multicampi* enfocando seu funcionamento e sua capacidade considerando sua dinâmica específica de organização e a distribuição geográfica.

No site da Anped, <http://www.anped.org.br>. No GT 11 - Grupo de Trabalho que trata sobre as políticas de educação superior foram encontrados artigos fundamentais para esta pesquisa, entre eles destacam-se dois: a) **Agenda Neoliberal e a Política Pública para o Ensino Superior Nos Anos 90**, escrito por Cristina Helena Almeida de Carvalho e apresentado na 27ª reunião Anual da ANPEd, em 2003; b) **Mitos e controvérsias sobre a**

política de cotas para negros na educação superior, de Mariluce Bittar e Carina Elisabeth Maciel de Almeida, apresentado na 29ª reunião da Anped em 2006.

Todo esse material bibliográfico proporcionou os subsídios sobre o tema pesquisado, consistindo-se em referenciais teóricos, “[...] necessário para a compreensão e aproximação do objeto de estudo, pois permite a análise das questões empíricas levantadas” (RODRÍGUEZ, 2004, p. 21), pois o ponto de partida do trabalho inicia com a coleta e ou levantamento do que já foi escrito, produzido sobre o assunto, utilizando as contribuições de diversos autores que já pesquisaram a respeito.

Após o levantamento bibliográfico foi realizado um estudo, por meio de documentos como: Constituição Federal de 1988; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96; Plano Nacional da Educação PNE/2001, para um melhor entendimento das políticas preconizadas para o ensino noturno.

Das Universidades Estaduais do Centro–Oeste: Universidade Estadual de Goiás, Universidade Estadual de Mato Grosso e Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul os documentos selecionados para análise foram: Estatutos, Planos de Desenvolvimento Institucional e Regimento Interno das três instituições a fim de verificar suas semelhanças em relação à oferta do ensino noturno.

Dos cursos noturnos da UEMS, localizados no *campus* de Dourados foram selecionados para análise os seguintes documentos: Plano de Desenvolvimento Institucional, Relatório de Avaliação Institucional Interna e Projeto Político Pedagógico para verificar algumas categorias analíticas como: histórico e perfil dos cursos; titulação e dedicação dos docentes; perfil dos discentes e programas de permanência.

Esta dissertação está organizada em três capítulos. O Capítulo I explicita as políticas de educação superior e, conseqüentemente, as políticas educacionais entendidas como parte das políticas sociais; Contextualiza o surgimento do ideário neoliberal no Brasil para entender como as políticas educacionais foram influenciadas pelos organismos internacionais que orientam no sentido da mercantilização e da privatização da educação superior. Analisa também o ensino noturno na década de 1990, no âmbito das leis: Constituição Federal de 1988; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – 9394/96; Plano Nacional da Educação - Lei n. 10.172/2001 e o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, que regem a educação superior no Brasil; além disso, analisa a missão e as finalidades das Universidades e as características das Universidades Estaduais e *Multicampi*.

O Capítulo II analisa as Universidades Estaduais do Centro-Oeste e como ocorre a oferta do ensino noturno em cada uma delas. Num primeiro momento aborda o conceito e as

várias categorias de universidades e das formas de organização das instituições de educação superior. Verifica o crescimento das universidades privadas e públicas do Brasil, de 1999 a 2006, e como as universidades estaduais estão espalhadas pelas regiões do país. Num segundo momento são analisadas as três universidades estaduais do Centro-Oeste, por meio de documentos como: Regimento Interno, Estatuto, Plano de Desenvolvimento Institucional e Relatório de Avaliação das referidas instituições, fazendo um comparativo sobre as principais áreas de formação, a criação e credenciamento, a expansão e interiorização e a missão institucional. Num terceiro momento verifica a oferta de ensino noturno das referidas instituições, que pode ser entendido como uma oportunidade dos trabalhadores buscarem o aperfeiçoamento e o aprimoramento profissional em suas áreas de atuação.

No Capítulo III analisam-se elementos extraídos dos Projetos Políticos Pedagógicos e dos Relatórios de Avaliação Institucional Interna dos cursos do período noturno localizados na sede – Dourados – da UEMS. Ao todo são seis cursos que a UEMS ofereceu em 2006, em sua sede, no período noturno: Ciências Biológicas, Física, Turismo, Sistemas de Informação, Química e Matemática. Os elementos selecionados para a análise foram: histórico das IES e perfil do curso: finalidades e necessidades da criação do curso, formação do quadro docente dos cursos (com ou sem titulação acadêmica; dedicação exclusiva ou não); perfil do discente: sexo, idade, renda familiar e se exerce ou não, atividades remuneradas; programas de permanência; bolsas ofertadas pela UEMS para os alunos permanecerem nos cursos noturnos.

Nas considerações finais apresenta-se uma síntese dos três capítulos desenvolvidos ao longo da pesquisa. Indaga-se também, se o que está disposto nos documentos institucionais está em consonância com a função social das universidades em favor do aluno do período noturno. Ocorre também uma retomada aos objetivos para demonstrar os resultados alcançados e as limitações dessa pesquisa.

CAPÍTULO I

POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR: UNIVERSIDADES E UNIVERSIDADES MULTICAMPI

Este Capítulo trata sobre políticas de educação superior e conseqüentemente das políticas econômicas e sociais que estão inseridas nas políticas públicas e que geralmente são entendidas como antagônicas; verifica as políticas educacionais, entendidas como parte das políticas sociais, assim com também contextualiza o surgimento do ideário neoliberal no Brasil para entender como as políticas educacionais foram influenciadas pelos organismos internacionais que orientam no sentido da mercantilização e da privatização, principalmente da educação superior.

O capítulo analisa o ensino noturno após a década de 1990, no âmbito das leis: Constituição Federal de 1988; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – 9394/96; Plano Nacional da Educação - Lei n. 10.172/2001 e o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, que o governo federal lançou, em 24 de abril de 2007, que regem a educação superior no Brasil. Além disso, procura examinar a missão e as finalidades das Universidades Estaduais, bem como suas características das Universidades Estaduais e *Multicampi*.

1.1 Políticas públicas e educação superior

A noção de ciência política não é recente. Está presente desde a Grécia antiga. Aristóteles através de suas reflexões escreveu a obra *Política*, no século V a.C. e chegou à conclusão de que “*o homem é um animal político*” esta obra é considerada como o primeiro

tratado sobre a natureza, e a primeira que demonstra as funções e divisão do Estado e as várias formas de governo.

O termo política é originado de polis (*politikós*), que significa tudo o que se refere à cidade e, conseqüentemente, o que é urbano, civil, público, e até mesmo sociável e social. Este termo foi utilizado por vários séculos para designar principalmente obras dedicadas ao estudo daquela esfera de atividades humanas que se refere de algum modo às coisas do Estado.

No período moderno, o termo política foi substituído pelas expressões “ciência do Estado”, “doutrina do Estado”, “ciência política”, entre outros e passou a ser utilizada para indicar a atividade ou o conjunto de atividades que, de alguma maneira, tem como termo de referência a *pólis*, ou seja, o Estado (BOBBIO; MATTEUCCI; PASQUINO, 2007, p. 954).

Estado este que emergiu em um determinado contexto histórico, ou seja, formado na modernidade para gerir o modo de produção capitalista, nascido da decadência do feudalismo - entre os séculos XV e XVI - e vinculado a uma sociedade assentada pelo modo de produção capitalista, isso significa segundo Sanfelice, que “[...] o controle do poder político-econômico é exercido pelos proprietários dos meios de produção, [...] cabendo ao Estado fundamentalmente garantir a propriedade privada, entendida como fundamento da liberdade individual” (2003, p.162).

Ainda segundo este autor, o Estado moderno passa a se organizar e a se reorganizar em áreas da vida social quando se intensifica a crise do capitalismo, na década de 1930, por meio dos chamados Estados “benfeitores” na Europa e nos países latino-americanos através dos estados populistas. Estas ações–intervensões do Estado, de acordo com Sanfelice “[...] evidencia-se como contradição do Estado capitalista e do capital a necessidade de promover uma certa socialização da política” (2003, p.163).

Na década de 1980, intensifica-se o discurso neoliberal, deslocando o eixo da lógica do Estado para a lógica do mercado que para Sanfelice “[...] sustenta as teses de um Estado mínimo e coloca a própria sociedade civil mergulhada na concorrência do poder econômico, de tal forma que a aparente ausência do Estado coloca todos numa disputa individualista pela sobrevivência” (2003, p.165). O Estado mínimo é entendido como aquele que não intervém no livre jogo dos agentes econômicos, ou seja, é a primazia do mercado sobre o Estado e do individual sobre o coletivo deste modo, as políticas sociais foram reservadas – principalmente pelos organismos internacionais como: Fundo Monetário Internacional, Banco Mundial, Organização Mundial do Comércio, que orientaram/orientam as políticas sociais dos países

subdesenvolvidos - apenas para a diminuição dos graus mais gritantes de desigualdades sociais.

Para um melhor entendimento dessas ações, é necessário conceituar políticas públicas; políticas sociais e políticas educacionais. Para Morosini e Bittar, na obra Enciclopédia de Pedagogia Universitária, as políticas públicas:

[...] são formuladas num processo contraditório e complexo, pois envolvem interesses de vários segmentos que desejam garantir direitos, especialmente aqueles vinculados às necessidades básicas dos cidadãos, como educação, saúde, assistência e providência sociais. Dependendo da correlação de forças dos representantes desses segmentos essas políticas podem intensificar seu caráter público, isto é, atender as necessidades de quase todos, da coletividade, acima dos interesses privados, de determinados grupos no poder (2006, p.165).

Destarte, o entendimento necessário é que política pública nada mais é do que o Estado em ação, uma vez que tanto a formulação quanto a implementação e manutenção são responsabilidade do Estado e estão baseadas na tomada de decisão de todos os organismos da sociedade política como também da sociedade civil. Dentro das políticas públicas estão inseridas tanto as políticas sociais quanto as políticas econômicas. Para Silva (1997) política econômica refere-se à produção, a acumulação, a concentração e o consumo.

Já as políticas sociais têm como papel preponderante a diminuição das desigualdades sociais, culturais e econômicas. Ainda no entendimento de Morosini e Bittar “[...] para enfrentar a pobreza e as desigualdades existentes na sociedade, o Estado produz as políticas sociais” (2006, p. 165) que abrangem ações nas várias áreas como saúde, educação, assistência social, cultural, entre outras. Dessa forma, a política econômica e a política social, são percebidas como em permanente contradição, uma vez que a política social dá ênfase às necessidades sociais e a política econômica está voltada para a rentabilidade da economia de mercado.

Mas essa contradição, segundo Silva (1997), pode ser vista por outro ângulo, apesar de serem expressões de conflitos de interesses das camadas e classes sociais. As políticas econômicas também cumprem funções sociais, e por sua vez, as políticas sociais, também respondem por objetivos e metas da esfera econômica. Silva (1997) exemplifica essa questão com base nas políticas do emprego e renda. “Políticas de geração de emprego e de renda, de formação de mão-de-obra, de reabilitação profissional, de salários, de garantia de renda mínima, etc. são, ao mesmo tempo, de interesse econômico e social”. Portanto, para Silva: “[...] as políticas sociais são aquelas destinadas a diminuir os efeitos nocivos de algumas das

políticas econômicas, como por exemplo, o seguro-desemprego uma medida das políticas sociais, mas que pode ser vista como possibilidade de grande negócio” (1997, p.189).

O seguro-desemprego auxilia, por exemplo, para que o indivíduo consiga suprir suas necessidades básicas e continue sendo um consumidor por alguns meses até encontrar um novo emprego. Deste modo, apesar de as políticas sociais buscarem soluções socialmente justas dentro de um caráter não mercantil, as políticas econômicas tendem a converter tudo em mercadoria, pois o indivíduo, mesmo desempregado, continua sendo um consumidor. Segundo Silva: “Sob tal ótica, as políticas econômicas quanto as sociais, se contradizem, chegam a ser antagônicas, mas o fato é que são cúmplices” (1997, p.190).

As políticas educacionais estão inseridas nas políticas sociais e, segundo Martins são “[...] instrumentos para se projetar à formação dos tipos de pessoas de que uma sociedade necessita” (1994, p.9). Na sociedade democrática a política educacional deve assegurar o direito à educação para todos os cidadãos, assim como as outras políticas sociais tem como intuito proporcionar teoricamente, condições mais equânimes de vida.

Para Carnoy a política educacional, na ótica neoliberal⁶, tem duas formas de manifestação: a oficial e a real. A oficial entende que “[...] a educação asseguraria o progresso científico - tecnológico do país, o desenvolvimento harmonioso da personalidade, e a mobilidade vertical da sociedade ao proporcionar chances iguais à partida” (1984, p.5). E a versão real na qual “[...] o sistema visa a transmissão dos conhecimentos básicos e especializados ao formar a força de trabalho de amanhã” (1984, p.6), pois, ao transferir para o indivíduo a responsabilidade da sua situação econômica e social, visa apenas as necessidades de reprodução econômica e política da sociedade capitalista neoliberal.

Para um melhor entendimento sobre essas duas manifestações: a oficial e a real, das políticas educacionais, sob a ótica do neoliberalismo, é necessário contextualizar o surgimento do ideário neoliberal no Brasil e entender como as políticas educacionais foram influenciadas pelos organismos internacionais que orientam no sentido da mercantilização e da privatização, principalmente a educação superior.

Em grande parte dos países ocidentais, e principalmente nos países da América Latina, a década de 1980 foi considerada a “década perdida”, por conta da crise econômica que se sucedeu como decorrente do aumento das taxas de juros internacionais e da segunda crise

⁶ Não há um corpo teórico neoliberal específico, capaz de distingui-lo de outras correntes de pensamento político. As ‘teorizações’ que manejam os assim ditos neoliberais são geralmente emprestadas do pensamento liberal ou de conservadores e quase que se reduzem a afirmação genérica de liberdade e da primazia do Mercado sobre o Estado, do individual sobre o coletivo. E, derivadamente, do Estado mínimo, entendido como aquele que não intervém no livre jogo dos agentes econômicos (DRAIBE, 1995).

petrolífera. O ajuste promovido pela política econômica provocou a queda nos salários reais; promoveu a estatização da dívida externa; realizou sucessivas desvalorizações cambiais e elevou as taxas de juros domésticas. Dourado (2002), na obra “Reforma do Estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90”, explica que foi nesse período que as orientações dos organismos internacionais, como o Banco Mundial, o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e agências da Organização das Nações Unidas (ONU) configuram-se como importantes interlocutores multilaterais da agenda brasileira.

Reportando-se a Soares (1996), Dourado explica a adoção de programas de ajuste estrutural do Banco Mundial para as políticas no Brasil, na década de 1980.

Nos anos 80, a eclosão da crise de endividamento abriu espaço para uma ampla transformação do papel até então desempenhado pelo Banco Mundial e pelo conjunto dos organismos multilaterais de financiamento [...]. De um Banco de Desenvolvimento, indutor de investimentos, o Banco Mundial tornou-se o guardião dos interesses dos grandes credores internacionais, responsável por assegurar o pagamento da dívida externa e por empreender a reestruturação e abertura dessas economias, adequando-as aos novos requisitos do capital globalizado. (SOARES apud DOURADO, 2002, p. 239).

As propostas do Banco Mundial para as políticas educacionais estão centradas na visão unilateral de custos e benefícios. Ao analisar tal concepção de política, Dourado, (2002, p.239), mostra que está sustentada na defesa da descentralização dos sistemas; no desenvolvimento de capacidades básicas de aprendizagens necessárias às exigências do trabalho flexível; na realocação dos recursos públicos para a educação básica; na ênfase à avaliação e à eficiência, induzindo as instituições à concorrência; na implantação de programas compensatórios, onde se fizerem necessários; na capacitação docente em programas paliativos de formação em serviço, entre outros.

É também na década de 1980 que o Banco Mundial se tornou o carro-chefe na redefinição das políticas, pois além de financiar alguns projetos ele assessora os governos nacionais nas suas reformas. É coerente entender a existência de outros atores locais e internacionais que também tem peso decisivo. Coraggio esclarece que não se devem utilizar “[...] clichês usuais que atribuem a um supostamente monolítico Banco Mundial a responsabilidade exclusiva pelas políticas nacionais da educação” (1996, p.76). Para o Banco Mundial e os defensores dos ajustes neoliberais, o ponto de partida para a definição das prioridades e das alternativas para as políticas sociais está na viabilidade econômica mediada pela parceria, Estado e sociedade. Viabilidade econômica não é apenas o custo dessas políticas sociais e/ou a capacidade do Estado em manter, mas a capacidade de introduzir os

valores de mercado nas instituições públicas, entendidos como geradores de riquezas, eficiência e justiça.

Outra orientação do Banco Mundial muito importante é a focalização nas políticas sociais que deixam de ser ofertadas “para todos”, sendo destinadas aos que estão na linha da pobreza. Prova disso são os vários documentos oficiais, destinados às políticas sociais substituindo a palavra igualdade por equidade⁷.

No Brasil, a mercantilização do ensino e a privatização na educação superior foram intensificadas após o golpe militar de 1964. Mas é na década de 1980 que o Brasil começa a adaptar-se ao modelo neoliberal. Com a eleição de Fernando Collor de Melo (1990 – 1992) aconteceu uma abertura maior para esse novo paradigma. Nessa nova concepção, as instituições escolares foram pensadas numa lógica da produção mercantil influenciando todos os níveis de educação, sobretudo a educação superior. Dourado explicita que “[...] o processo resultante de uma nova fase de reestruturação capitalista é marcado por políticas de centralização, de diferenciação e de diversificação institucional e, especialmente, de privatização da esfera pública” (2002, p. 236).

Para esse governo, a educação era vista como um eixo estratégico de desenvolvimento, porém, entre o que foi proposto e o que foi realizado há uma grande diferença. De acordo com Vieira (2000), nesse período as políticas educacionais foram de “muito discurso e pouca ação⁸”. O governo Collor concebeu projetos educativos complexos como, por exemplo, o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania – PNAC, de setembro de 1990; o Programa Setorial de Ação do Governo Collor na área de Educação 1991-1995; e Brasil: um projeto de reconstrução nacional, de fevereiro de 1991, mas na prática, segundo Mello e Silva esse período foi marcado por:

[...] ausência de centralidade da educação na agenda governamental – inteiramente tomada pela administração da economia de curto prazo; falta de um projeto educacional e por consequência de organicidade das ações e programas de governo; centralização de recursos e decisões associadas a um

⁷ A palavra equidade tem vários significados: surgiu na Grécia antiga, com o filósofo Aristóteles. Para ele equidade é definida como: “[...] a qualidade que nos permite dizer que uma pessoa está predisposta a fazer, por sua própria escolha, aquilo que é justo, e, quando se trata de repartir alguma coisa entre si mesma e a outra pessoa, ou entre duas pessoas, está disposta a não dar demais a si mesma e muito pouco à outra pessoa do que é nocivo, e sim dar a cada pessoa o que é proporcionalmente igual, agindo de maneira idêntica em relação a duas outras pessoas. (ARISTÓTELES, 1999). Já o conceito atribuído a equidade pelo Banco Mundial no Relatório sobre Desenvolvimento Mundial 2006, tem outra interpretação: “ a equidade não significa a igualdade de renda ou de situação de saúde ou qualquer outro efeito específico. Pelo contrário, é a busca de uma situação em que as oportunidades sejam iguais, ou seja, em que o esforço pessoal, as preferências e a iniciativa – e não as origens familiares, casta, raça ou gênero – sejam responsáveis pelas diferenças entre realizações econômicas das pessoas. (BANCO MUNDIAL, 2006)

⁸ Para um aprofundamento maior, recorrer à obra de VIEIRA, Sofia Lerche. **Política Educacional em Tempos de Transição** (1985-1995). Brasília: Plano, 2000.

discurso cuja tônica era, contraditoriamente, a da descentralização e falta de prioridades claramente definidas (MELLO; SILVA apud, VIEIRA, 2000, p. 112).

Apesar do pouco tempo no poder, de 1990 a 1992, pode-se afirmar que o governo Collor, para o conjunto da educação brasileira, contribuiu para o esgarçamento das políticas educacionais e passou em brancas nuvens.

No período de 1992 –1994 quem assumiu o poder, após o *impeachment* de Fernando Collor de Mello, foi o vice-presidente Itamar Franco. De acordo com Vieira: “É a vez da sóbria República do Pão de Queijo, contrapondo-se ao estilo feérico de Collor” (2000, p. 115).

O destaque da sua gestão no plano econômico ocorreu com o Plano Real; mais uma tentativa para solucionar a inflação. Segundo Vieira “[...] o plano aponta no sentido da continuidade do processo de abertura econômica do país e de medidas visando o apoio à modernização das empresas nacionais” (2000, p. 116), essa proposta teve como objetivo a contenção dos gastos públicos, a aceleração do processo de privatização, entre outras.

Para as políticas educacionais, o governo Itamar teve como um dos seus momentos principais o debate e a elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos – 1993; cuja finalidade foi dar seqüência aos compromissos internacionais. Vieira observa que este é um período de “tempos de transição”⁹, e que as políticas educacionais tiveram cinco vertentes principais:

1. discurso neoliberal da defesa da educação como via de acesso à modernidade;
2. confronto do discurso entre os fins e a natureza da educação e os meios como esta é gerenciada;
3. confronto do discurso entre os fins e a natureza da educação e os meios como esta é gerenciada;
4. discurso da terceirização da gestão educacional, ou seja, a retomada da privatização sob novas bases; e
5. discurso da descentralização do ensino em oposição à centralização (VIEIRA, 2000, p. 169).

A crítica mais contundente desse período se refere a qualidade total e privatização, palavras de ordem para os organismos internacionais que orientaram/orientam as políticas educacionais. Assim como Fernando Collor de Mello, Itamar Franco também ficou apenas dois anos no poder e, como afirma Frigotto e Ciavatta “A burguesia brasileira encontra na figura de Fernando Henrique Cardoso a liderança capaz de construir seu projeto hegemônico

⁹ Para um aprofundamento maior, recorrer à obra de VIEIRA, Sofia Lerche. **Política Educacional em Tempos de Transição** (1985-1995). Brasília: Plano, 2000.

de longo prazo, ao mesmo tempo associado e subordinado à nova (des)ordem da mundialização do capital” (2003, p. 8) . Com o sucesso do Plano Real, Vieira (2000) explicita que Fernando Henrique Cardoso (1994 – 2002) elegeu-se no primeiro turno das eleições presidenciais. Na economia esse governo manteve a abertura as exportações, as privatizações das grandes empresas estatais e iniciou outras ações para a inserção do Brasil no contexto da globalização.

No campo da educação, continuou com as ações estabelecidas pela *Conferência Mundial sobre Educação para Todos*. O principal documento é *Mãos a Obra Brasil* onde a educação, ao lado da agricultura, emprego, saúde e segurança, se configuraram como uma das cinco metas prioritárias, mas a prioridade fundamental da política educacional nesse governo de acordo com Vieira [...] esteve assentada no incentivo à universalização do acesso ao primeiro grau e melhorar a qualidade do atendimento escolar, de forma a garantir que as crianças tenham efetivamente a oportunidade de, pelo menos, completar as oito séries do ensino obrigatório” (2000, p.180).

Com relação à política educacional voltada para a educação superior, Cunha (2003) revela a intensificação da privatização no período do governo de Fernando Henrique Cardoso. Para esse autor, a proposta para a educação de governo FHC, já no seu primeiro mandato, deixava claro o papel econômico da educação. As políticas recomendavam para o ensino superior público alguns objetivos como a administração mais racional dos recursos e a utilização da capacidade ociosa, “[...] visando a **generalizar os cursos noturnos** e aumentar as matrículas sem despesas adicionais” (CUNHA, 2003, p. 39, grifos nossos).

Para as IES públicas, preconizava uma “efetiva autonomia”, mas, condicionando as verbas que viessem a receber à avaliação de desempenho. A relevância estaria no número de estudantes formados, nas pesquisas e nos serviços prestados pelas IES públicas e os aumentos salariais de professores e funcionários seriam efetivados mediante a racionalização dos gastos e do aumento da produtividade (CUNHA, 2003, p.39). O conjunto dessas propostas resultou nas várias leis que preconizam a educação, principalmente a Lei 9394/1996 e o PNE 2001-2010.

Dourado (2002) adverte que a LDB/1996, reserva para a educação superior, descentralização, flexibilização, controle e padronização por meio de avaliações.

A Lei de Diretrizes e Bases Nacionais de 1996 reserva para a educação superior um conjunto de princípios que indicam alterações para esse nível de ensino, direcionando, de um lado, pelos processos de descentralização e flexibilização e, de outro, por novas formas de controle e padronização por

meio de processos avaliativos. A LDB reserva à educação superior um conjunto de princípios que indicam alterações para esse nível de ensino, balizado, de um lado, paradoxalmente, pelos processos ditos de descentralização e flexibilização presentes nessa legislação e, de outro lado, por novas formas de controle e padronização por meio de processos avaliativos estandardizados (DOURADO, 2002, p.242).

Além da LDB 9394/1996, outro documento importante formulado naquele período foi o Plano Nacional da Educação.

O PNE, 2001-2010 para a educação superior, define mecanismos como: diversificação do sistema e a não-ampliação dos recursos pelo governo federal, aferição da qualidade mediante avaliação, ampliação de crédito educativo, ênfase na educação a distância, entre outros. Segundo Dourado:

A proposta de PNE do MEC/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), aprovada na contramão de intensa mobilização da sociedade civil, é reveladora dos seguintes indicativos de políticas para a educação superior: diversificação do sistema por meio de políticas de expansão da educação superior, a não-ampliação dos recursos vinculados ao governo federal para esse nível de ensino, Aferição da qualidade de ensino mediante sistema de avaliação, ampliação do crédito educativo envolvendo recursos estaduais, ênfase no papel da educação a distância. (2002, p. 242)

De acordo com o mesmo autor as políticas educacionais, ao direcionarem a educação superior por meio do estímulo à expansão das matrículas, a diversificação institucional e a privatização, transformam a educação em serviço. Assim, a função principal da educação superior passa a ser somente de ensino, principalmente nas instituições não universitárias.

As conseqüências mais graves que essa diferenciação institucional pode causar, de acordo com Dourado, é uma profunda mudança na identidade, na missão e na função social da universidade, “[...] que passa por um processo de clara metamorfose institucional ao ser alocada no setor de prestação de serviços e, ao mesmo tempo, passa a ser entendida, não mais como instituição [...] autônoma em relação ao Estado e ao mercado, mas agora, como organização social, heterônoma, resultando em novas formas de adequação ao mercado” (2002, p. 245). Os vetos presidências na LDB e no PNE referentes ao financiamento, revelam a lógica mais eloqüente das políticas educacionais para esse milênio: a privatização da educação superior.

1.2 O ensino noturno após a década de 1990 no âmbito das leis que regem a educação superior no Brasil.

As políticas sociais e principalmente as educacionais, preconizadas pelas políticas públicas, após a década de 1980 sofreram grandes transformações. As orientações dos Organismos Internacionais configuraram-se como importantes interlocutores multilaterais da agenda brasileira, como foi apontado no tópico anterior. É também nesse período que se intensificam as reivindicações de vários setores da sociedade para a ampliação de vagas nos cursos superiores, como por exemplo, as mulheres e a classe trabalhadora. Assim sendo, as políticas educacionais atendem essas reivindicações principalmente por meio de vagas em cursos superiores no turno noturno, já que um grande contingente de jovens se encontra excluído dos bancos universitários. O Brasil se configura como um dos países com menor percentual de acesso neste grau de ensino, mesmo quando comparado aos países da América Latina, conforme Quadro I.

Quadro I - Taxa bruta de acesso (%) ao ensino superior por países selecionados da América latina, 1975- 2003.

País	1975	1980	1985	1990	1995	2003
Argentina	26	22,2	36,4	38,8	37,3	59,8
Bolivia	12	12,8	18,7	19	23,2	39,4
Brasil	10,8	12	10	11	11,9	20
Chile	15,7	10,8	9,1	19,8	28,1	42,4
Colombia	8,2	10,2	12,6	14	18,1	24,3
Guyana	3,8	2,6	2,1	6,1
Paraguay	6,9	8,8	8,5	7,6	8,1	27
Peru	14,6	19,8	24,4	26,6	29,6	31,9
Uruguay	16	16,4	33,8	30,1	31,4	37,4
Venezuela	18,7	21,4	25,7	29,6	36,4	40,2

Fonte: IESALC/UNESCO; BADEINSO/CEPAL apud, NEVES: RAIZER: FACHINETTO, 2007.

Os dados mostram que o país ocupa uma posição extremamente adversa, com relação ao acesso à educação superior, próxima apenas àquela do Paraguai e da Colômbia, entre os países selecionados. A Argentina, em 2003, era o país com maior número de estudantes matriculados na educação superior, 59,8 %. Depois vem o Chile com 42,4%. Na verdade, o Brasil fica atrás de países como Colômbia e Paraguai. O Brasil só tem maiores porcentagens de matrícula quando comparado a Guyana que tem apenas 6,1 de seus estudantes na educação superior.

Ao analisar os documentos como a Constituição Federal de 1988, a LDB 9394/96, o PNE 2001-2010 e o PDE- 2007, no governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003 a 2010) estão elencados as regras, as normas, enfim, o rumo que a educação superior brasileira deve tomar nos próximos anos. É possível perceber por meio desses documentos certa preocupação dos governos brasileiros com relação a esse baixo índice de acesso na educação superior, o que será explicitado a seguir.

A Constituição Federal de 1988 buscou, mesmo que tardiamente e com limitações, reparar uma omissão histórica do Estado brasileiro em relação à garantia dos direitos sociais ao estabelecer políticas sociais de caráter universal. Por conta disso, foi intitulada pelo então Senador Ulisses Guimarães como a Constituição Cidadã; ela apresenta o mais longo capítulo sobre a educação de todas as Constituições brasileiras. Sobre a educação superior fixa para as universidades: a autonomia didático-científica; estabelece a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; permite o repasse de recursos públicos para instituições privadas, de acordo com os seguintes artigos:

Art. 207 – as universidades gozam de autonomia didático - científica, administrativa e de gestão financeira patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão [...]

Art. 213 – os recursos públicos serão destinados às escolas públicas, podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas, definidas em lei. (BRASIL, 1998, p. 120-121).

Em relação aos cursos noturnos, a Constituição deu um importante passo, ao assegurar no artigo 208, a “[...] oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando”. No Brasil, a preocupação com os estudantes dos cursos noturnos, quase sempre foi relegada a segundo plano. As primeiras formas de organização do ensino noturno no Brasil, assumidas pelo Estado, ocorreram na segunda metade do século XIX. Até então, essas iniciativas eram, predominantemente, de natureza privada. Os cursos noturnos, no início, estiveram vinculados apenas à alfabetização de adultos que não tiveram acesso em idade própria e se encontravam impossibilitados de freqüentar a educação no período diurno, por serem, em sua maior parte, trabalhadores.

Desde a Monarquia até a constituição do Estado Republicano, há indícios da importância do ensino noturno, porém este sempre foi marcado pelo tratamento diferenciado em relação ao ensino diurno, sendo este mais valorizado. Os cursos noturnos eram restritos, ofertados apenas nas capitais e centros urbanos mais populosos e nem sempre eram subsidiados por recursos públicos; nas primeiras escolas noturnas, o atendimento era realizado

somente para os adultos do sexo masculino e poucas escolas aceitavam a presença de mulheres, índios e negros; a autorização para o seu funcionamento só era concedida se não interferisse nas escolas regulares diurnas; o programa, a legislação, os critérios e as disciplinas constantes na organização pedagógica dos cursos eram os mesmos dos cursos regulares diurnos, sendo, portanto, desprovidos de instalações, programações e organização próprias.

Para Oliveira (1999), o inciso VI, “oferta de ensino noturno regular, adequado às condições de cada um”, expressa o reconhecimento do dever do Estado para com o ensino noturno; para ele, este inciso tem grande relevância “pois garante, ao jovem e ao adulto trabalhador, a possibilidade de freqüentar o ensino regular, além de especificar a necessidade de adequação deste ensino ‘às condições de cada um’” (1999, p.63). Após os anos 1990, aumentou a necessidade de ampliar o acesso dos jovens à educação superior, pois um grande contingente se encontrava e ainda se encontra excluído dos bancos das universidades, e uma das formas de ampliar esse acesso indicado pelas políticas públicas, refere-se ao oferecimento de cursos nas IES no turno noturno. No entanto, Bittar, Almeida e Veloso chamam a atenção para com o aspecto bastante genérico dessa lei:

A Constituição Federal, por ser mais genérica, não especifica de que forma deve ocorrer essa ‘garantia de acesso’ e nem a ‘oferta de ensino noturno regular’, também não há menção a programas de permanência dos estudantes nos variados níveis de ensino (2008, p. 97).

Portanto, os aspectos analisados mostram que apesar da Constituição garantir ao estudante-trabalhador o direito à educação noturna, isso é explicitado de forma muito ampla, Não prevê a garantia do acesso e nem de programas de permanência dos estudantes. A LDB/1996 traz um capítulo específico para a educação superior, diversifica as IES em: universidades, centros universitários, faculdades integradas, faculdades isoladas, escolas e institutos e centros de educação tecnológica. Sguissardi (2000) afirma que essa diversificação demonstra a influência do neoliberalismo no contexto político brasileiro.

A idéia de universidade associada à de empresa privada alimenta-se na categoria *mercantilização* do saber e da ciência, que adquirindo cada dia mais a condição de mercadorias típicas do atual modo de acumulação deixam de ser considerados bens coletivos e direito fundamental da cidadania, garantidos essencialmente pelo Fundo Público do Estado. Daqui a força da expressão oficial: **educação como atividade não exclusiva do Estado e competitiva** (SGUISSARDI, 2000, p.41, grifos do autor).

Desde a aprovação da LDB/ 1996, o número de IES cresceu muito, mas infelizmente esse crescimento se deu quase que exclusivamente no ensino superior privado, o que não favoreceu o acesso à educação superior aos grupos de renda mais baixa. No Título III, a Lei dispõe que a educação pública é dever do Estado e que esta será efetivada, entre outros, com a oferta de ensino noturno, adequado às condições do educando:

Art. 4º o dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

[...]

V – acesso aos níveis mais elevados de ensino, de pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;

VI – oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;

VII – oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola. (BRASIL, 1996, grifos nossos)

Apesar do prescrito na lei, as matrículas dos cursos superiores noturnos concentram-se, majoritariamente, nas IES privadas, Para Bittar, Almeida e Veloso é a comprovação de “[...] que o Estado não assumiu satisfatoriamente sua função no sentido de garantir a oferta de educação pública, gratuita e de qualidade a todos que almejam uma vaga nos cursos de educação superior” (2008, p.99). Quem assume essa responsabilidade são as Instituições privadas e com fins lucrativos, que aumentaram significativamente seus cursos noturnos; dessa forma, conquistaram um grande contingente de alunos-trabalhadores que precisam do diploma para continuar e ou melhorar sua profissão.

Em seu artigo 47 a LDB/1996 explicita que o ano letivo terá no mínimo duzentos dias de trabalho acadêmico e que as IES oferecerão no período noturno, cursos de graduação com os mesmos padrões de qualidade do período diurno. Verifica-se que nesse artigo está posta a preocupação do legislador de que os cursos noturnos devam ter os padrões de qualidades dos cursos diurnos, mas sem mencionar como se dará essa qualidade.

Bittar, Almeida e Veloso (2008) chamam a atenção para o entendimento que Gramsci¹⁰ tem sobre o ensino noturno, uma vez que ele não pode ser organizado da mesma maneira que o ensino diurno, pelo simples fato de que a maioria dos estudantes são trabalhadores. Para este pensador “[...] organizar um curso noturno não é um empreendimento fácil, pois não é uma mera transferência para as horas noturnas dos cursos diurnos” (GRAMSCI, apud NOSELLA, 2005, p. 2). Na reflexão de Gramsci todo o processo é diferente, porque os alunos são

¹⁰ O texto em que Gramsci comenta a primeira semana de aulas do curso noturno para trabalhadores de Turim, foi publicado no jornal *L'Ordine Nuovo* (ano I, n. 3, 20 dez. 1919).

diferenciados e assim também “[...] os métodos, os instrumentos, os conteúdos, as motivações” (p.3) de um curso noturno devem levar em conta essa diferenciação.

O Quadro II mostra o grande crescimento no número de IES, principalmente no setor privado, do ano de 1988 - ano da promulgação da Constituição Federal - até 1998 dois anos após a publicação da Lei de Diretrizes e Bases Nacional 9394/1996, para entender como foi acelerado o crescimento das IES privadas após a referida Lei.

Quadro II – evolução do número de universidades por natureza e dependência administrativa no Brasil – 1988 a 2006.

ANO	PÚBLICAS				PRIVADAS ¹¹	
	TOTAL	FEDERAL	ESTADUAL	MUNICIPAL	PARTICULAR	
1988	83	35	15	2	31	
1989	93	35	16	3	39	
1990	95	36	16	3	40	
1991	99	37	19	3	40	
1992	106	37	19	4	46	
1993	114	37	20	4	53	
1994	127	39	25	4	59	
1995	135	39	27	6	63	
1996	136	39	27	6	64	
1997	150	39	30	8	73	
1998	153	39	30	8	76	
					PARTICULAR	COMUN./CONFES. /FILANT.
1999	155	39	30	3	26	57
2000	156	39	30	2	27	58
2001	156	39	30	2	27	58
2002	162	43	31	4	28	56
2003	163	44	31	4	26	58
2004	169	46	32	5	26	60
2005	176	52	33	5	25	61
2006	178	53	34	5	24	62

Fonte: <http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/sinopse>. Acesso em: 07/02/2009.

¹¹ Até 1998, no site do INEP as universidades são nomeadas como particulares e em 1999 elas passam a ser chamadas de privadas e diferenciadas em: “particulares” e “comunitárias/confessionais/filantrópicas”.

Ao analisar os dados do Quadro II, nota-se que durante o período de 1988 até 1998 o número de universidades passou de 83 para 153, registrando um crescimento de 184%. Enquanto que as universidades federais de 35 passaram para 39, registrando um crescimento muito tímido de 0,25%. As universidades estaduais duplicaram de 15 para 30. O maior impulso foi dado pelo setor privado: de 31 universidades no ano de 1988 passaram para 76, percentual de 245% de aumento.

No ano de 1996, verifica-se uma estagnação das universidades públicas e grande aumento no setor privado, que de 64 instituições, passou para 76. As universidades federais continuaram com o total de 39; as estaduais, de 27, passaram para 30 e as municipais, de 6, para 8. Martins ao analisar a expansão das universidades estaduais e municipais chega a conclusão de que “[...] representa, de certa forma, a capacidade retraída da expansão do sistema federal” (2000, p.45). O que fica muito claro no Quadro II.

A análise comparativa demonstra que as políticas educacionais formuladas na gestão dos governos neoliberais, apesar de enfatizarem a necessidade de se ampliar o acesso aos estudantes em todos os níveis escolares não mencionam o papel do Estado, deixando na mão do setor privado a responsabilidade da “garantia de acesso aos níveis mais elevados”. A responsabilidade do Estado, segundo as políticas educacionais de caráter neoliberal dá prioridade ao ensino fundamental, ou seja, aos alunos de 6 a 14 anos, relegando grande parte do ensino médio e principalmente a educação superior ao setor privado.

Em janeiro de 2001 foi sancionado o PNE¹², composto de um diagnóstico da realidade educacional brasileira estabelecendo as diretrizes e as metas a serem executadas por todos os estados nos próximos dez anos. Também apresenta a obrigatoriedade de Distrito Federal, Estados e Municípios em elaborarem seus respectivos planos decenais.

O PNE foi um dos grandes marcos legais aprovados no início da década de 2000. Entretanto, para Holanda (2005), não se constituiu como o principal marco orientador da política educacional, como era de se esperar, nem tampouco é um instrumento de planejamento da educação nacional, capaz de estabelecer caminhos e orientar as ações do Poder Público. Ao contrário, o PNE limita-se a referendar e a consubstanciar a política

¹² No Brasil, a necessidade de elaboração de um Plano Nacional de Educação, como marco legal que contribua para o planejamento da educação nacional, no sentido de orientar as ações do poder público e direcionar a política educacional, surge pela primeira vez em 1932, no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, o qual afirmava a necessidade central de se desenvolver “um plano unitário e de bases científicas” para a educação brasileira (MANIFESTO apud GHIRALDELLI Jr, 2001, p. 145).

educacional já estabelecida e praticada desde o governo FHC, obedecendo as orientações dos organismos internacionais. Para Holanda:

Tais mudanças visam implementar os acordos e as orientações dos organismos internacionais, sobretudo o Banco Mundial, que implicaram em uma nova organização sistêmica e repercutiu no próprio pacto federativo, caracterizando-se pela descentralização da execução das políticas sociais e de parte dos recursos financeiros, bem como pela desresponsabilização ou descompromisso da União na oferta dessas políticas, prevalecendo a centralização do processo decisório e de avaliação (2005, p.61).

Mesmo após a sua aprovação, tanto o governo de Fernando Henrique Cardoso, como também o governo de Luiz Inácio Lula da Silva, continuou/continua ajustando a política educacional aos interesses e aos acordos estabelecidos com instituições internacionais, exemplo disso são os diversos programas educacionais que nem sempre estavam, ou estão em sintonia com o PNE.

Outro exemplo do não interesse dos governos para com os objetivos e o cumprimento das diretrizes e metas preventivas do Plano está nos vetos, quase todos vinculados ao financiamento do ensino. Para a educação superior um dos vetos mais prejudicial de acordo com Didonet é o que estabelecia “assegurar que a União, criasse o fundo de manutenção e desenvolvimento da educação superior, constituído, entre outras fontes, por, pelo menos 75% dos recursos da União vinculado à manutenção e desenvolvimento do ensino” (2006, p.99). Esse veto acabou comprometendo em muito a qualidade da educação superior.

Uma das metas para a educação superior é atingir o percentual de 30% da população na faixa etária de 18 a 24 anos até 2010. Como não existe uma orientação específica de investimento da União nas instituições públicas, essa meta ficou na dependência da expansão do setor privado. De acordo com Pacheco e Ristoff (2004), só o setor privado não dará conta dessa demanda por vários motivos: primeiro porque existe grande número de vagas ociosas no setor privado, chegando a mais de 550 mil em 2002; segundo porque 90% das instituições pertencente hoje ao setor privado, registram crescentes índices de inadimplência e de evasão; e, por último, a renda média dos alunos no ensino médio é 2,3 vezes menor do que a das famílias dos atuais universitários, segundo registro do IBGE/2002.

Para Pacheco e Ristoff (2004), a única possibilidade de inclusão do enorme contingente que buscará o ensino superior nos próximos anos, somados aos que atualmente não conseguem acesso, passa pela política de fortalecimento do setor público, o que

implica romper com a lógica estabelecida para a política educacional, em particular para o ensino superior, Pacheco e Ristoff afirmam que:

Diante desse quadro, a conclusão inescapável é que o Brasil não pode mais depender exclusivamente da força inercial instalada, movida pelas demandas imediatas do mercado. Para que o país possa conquistar posição de destaque entre as nações e afirmar efetivamente a sua soberania, são necessárias ações concretas que: 1) protejam o interesse do Estado na educação superior, reafirmando a noção de que a educação é, antes de tudo, um bem público e não uma mercadoria, e 2) permitam expandir agressivamente a oferta de vagas nas instituições federais e estaduais (2004, p. 9).

Uma das orientações do PNE para atingir essa meta é:

Diversificar a oferta de ensino, incentivando a criação de cursos noturnos com propostas inovadoras, de cursos sequenciais e de cursos modulares, com certificação, permitindo maior flexibilidade na formação e ampliação da oferta de ensino (DIDONET, 2006, p.98).

Ainda para Pacheco e Ristoff (2004) a educação superior pode ser expandida a um custo menor para os cofres públicos, se forem ofertadas vagas nas instituições federais no turno noturno, geralmente ocioso neste período:

Deve-se assegurar, portanto, que o setor público neste processo, tenha uma expansão de vagas, tal que, no mínimo, mantenha uma proporção nunca inferior a 40% do total [...] ressalte-se a importância da expansão de vagas no período noturno, considerando que as universidades, sobretudo as federais possuem espaço para esse fim, destacando a necessidade de se garantir o acesso a laboratórios, bibliotecas e outros recursos que assegurem ao aluno-trabalhador o ensino de qualidade a que tem direito nas mesmas condições de que dispõem os estudantes do período diurno (2004, p. 22).

Os autores alertam que mesmo que sejam utilizados todos os espaços das instituições públicas do ensino superior, no turno noturno, seria insuficiente tanto para atingir a meta prevista no PNE quanto para atingir a meta do plano de governo. Para atender as metas do Plano, teria que pensar em outras formas de expansão, como o ensino a distância, os cursos tecnológicos de menor duração, entre outros.

Em 24 de abril de 2007, o governo federal lançou o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE. Esse documento é constituído por um conjunto de decretos, projetos de lei, resoluções e portarias, incluindo também uma portaria interministerial (Ministério da Educação - MEC e Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão - MPOG). Saviani, (2007) ao analisar esse novo Plano para a educação, o compara a um grande guarda-chuva:

O denominado PDE aparece como um grande guarda-chuva que abriga praticamente todos os programas em desenvolvimento pelo MEC. Ao que parece, na circunstância do lançamento do Programa de Aceleração do Crescimento (PAC) pelo governo federal, cada ministério teria que indicar as ações que se enquadrariam no referido Programa. O MEC aproveitou, então, o ensejo e lançou o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e a ele atrelou as diversas ações que já se encontravam na pauta do Ministério, ajustando e atualizando algumas delas (2007, p. 1233).

Esse Plano é composto por 30 ações que cobrem todas as áreas de atuação do MEC, e abrangem todos os níveis e modalidades de ensino, distribuídas da seguinte maneira: 17 ações contemplam a educação básica, entre elas, o FUNDEB, o Plano de Metas do PDE-IDEB. Duas delas dirigidas a questão dos professores e os programas de apoio que se subdividem em: transporte escolar; luz para todos; saúde nas escolas; guias de tecnologias; censo pela internet; mais educação; coleção educadores e inclusão digital.

Ao analisar as metas do PDE e verificar se estão em consonância com o PNE, Saviani chegou a conclusão que este não se constitui um plano e sim um conjunto de ações.

Ele se define, antes, como um conjunto de ações que, teoricamente, se constituiriam em estratégias para a realização dos objetivos e metas previstos no PNE. Com efeito, o PDE dá como pressupostos o diagnóstico e o enunciado das diretrizes, concentrando-se na proposta de mecanismos que visam à realização progressiva de metas educacionais (2007, p. 1239).

A justificativa para essa conclusão está no fato de o PDE ser composto apenas de ações que não se articulam organicamente, o PDE, não parte de um diagnóstico, das diretrizes e dos objetivos e metas que fazem parte do PNE.

As ações previstas no PNE para a educação superior foram as seguintes: 1º - FIES-PROUNI, que tem como objetivo facilitar o acesso ao crédito educativo e estender o prazo de ressarcimento assim como permitir o parcelamento de débitos fiscais e previdenciários às instituições que aderirem ao PROUNI; 2º - Pós –doutorado, destinado a evitar a chamada “fuga de cérebros”; 3º - Professor Equivalente, ação destinada a facilitar a contratação de professores para as universidades federais; 4ª - Educação Superior, que tem por meta duplicar, em dez anos, o número de vagas nas universidades federais; e 5º e último, Programa Incluir: Acessibilidade na Educação Superior, com o objetivo de ampliar o acesso de pessoas portadoras de deficiências às instituições federais de educação superior.

No item Educação Superior, o PDE fixa para as universidades federais, duplicar as vagas até o ano de 2017; no PNE a meta é até 2010 atingir um total de 30 % de jovens na faixa etária de 18 a 24 anos matriculados na educação superior.

Saviani (2007) ainda explicita que o Decreto n ° 6.096, de 24 de abril de 2007 - instituiu o Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI, com o objetivo de criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais. Este plano tem como meta global: a elevação gradual da taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais para noventa por cento. No art. 2º o programa tem entre as várias diretrizes: “I – redução das taxas de evasão, ocupação de vagas ociosas e aumento de vagas de ingresso, especialmente no período noturno”. (Cad. ANDES, 2007, p. 9). Segundo Saviani (2007) é necessário questionar se essas diretrizes irão realmente se concretizar, porque apesar de em todos os outros documentos estar posta a importância dos cursos de graduação no período noturno nas IES públicas, a Tabela I mostra que em 2006 o setor que oferece cursos noturnos continua sendo o setor privado.

Tabela I - Total geral de matrículas em cursos de graduação presenciais, por turno – 2006.

	TOTAL	DIURNO	NOTURNO
BRASIL	4.676.646	1.828.976(39,1%)	2.847.670 (60,8%)
PÚBLICAS	1.209.304 (25,8%)	761.758 (62,9%)	447.546 (37,1%)
Federais	589.821	440.419 (74,6%)	149.402 (25,4%)
Estadual	481.756	283.141(58,8%)	198.615 (41,2%)
Municipal	137.727	38.198 (27,7%)	99.529 (72,3%)
PRIVADA	3.467.342 (74,2%)	1.067.218 (30,7%)	2.400.124 (69,3%)
Particular	1.924.166	505.584 (26,3%)	1.418.582 (73,7%)
Comum/Confes/Filant	1.543.176	561.634 (36,4%)	981.542 (63,6%)

Fonte: MEC/ Inep/ Deaes. www.inep.gov.br. Acesso em: 20/04/2008.

Essa Tabela revela o quanto as leis no Brasil adotam um caráter antagônico, pois apesar de estar prescrito em vários documentos a necessidade e a importância de vagas no turno noturno, principalmente nas IES federais, o anseio dos trabalhadores-estudantes, que na maioria das vezes necessitam estudar à noite para poder trabalhar durante o dia, não é atendido, já que a grande maioria das vagas disponibilizadas no noturno se encontra nas IES privadas. Dessa forma, o trabalhador que quer/necessita estudar durante o período noturno, para poder trabalhar durante o dia, dificilmente encontrará vaga nas IES públicas federais.

As IES públicas oferecem 25,8% do total das vagas do país, deixando uma fatia considerável de 74,2% para o setor privado. Pinto (2004) ao analisar a expansão da educação superior no Brasil, explicita que após a Reforma Universitária de 1968 e mais ainda, com a aprovação da LDB/1996, essa expansão nas matrículas, produziu uma privatização e mercantilização sem precedentes:

O modelo de expansão da educação superior adotado no Brasil, em especial a partir da Reforma Universitária de 1968 (Lei n. 5.540/68), em plena ditadura militar, e intensificado após a aprovação da LDB (Lei n. 9.394/96), no governo Fernando Henrique Cardoso, que teve como diretriz central a abertura do setor aos agentes do mercado, não logrou sequer resolver o problema do atendimento em níveis compatíveis com a riqueza do país além de ter produzido uma privatização e mercantilização sem precedentes, com graves conseqüências sobre a qualidade do ensino oferecido e sobre a equidade (PINTO, 2004, p. 730).

Quanto às universidades municipais, observa-se uma pequena parcela de matrículas. Para Pinto uma possível explicação estaria na LDB/1996, que estabelece para o município em seu art.11, inciso V, “[...] que os municípios só poderão atuar nos níveis médio e superior se atendidas plenamente as necessidades relativas à educação infantil e ao ensino fundamental e, mesmo assim, com recursos acima do percentual de 25% vinculado à manutenção e ao desenvolvimento do ensino” (2004 p 730). Mas grande parte das suas matrículas está no período noturno 72,3%.

As matrículas no turno noturno também é primazia do setor privado. Do total de 3.467.342, mais de 2.400.124 (69,3%) são no noturno, contra 1.067.218 (30,7%) no diurno. Nas IES públicas 62,9% das matrículas, estão no diurno e apenas 37,1% no noturno.

Comparando o número de matrículas das Universidades Federais com as Estaduais, as Federais ainda têm ao maior número de matrículas, com 74,6% e as estaduais com 58,8%. Para Pinto “[...] as universidades estaduais surgem, sem a menor dúvida, como o grande fato novo no setor público após os anos 1980” (2004, p. 731).

Nas Instituições Estaduais também há maior número de matrícula no período diurno. Do total de 481.756 matrículas, 283.141 (58,8%) estão no diurno enquanto 198.615 (41,2%) se encontram no noturno. Mas a grande diferença se encontra nas IES federais: do total de 589.821 matrículas, a grande parcela está no turno diurno com 440.419 (74,6%) contra 149.402 (25,4%) no noturno.

Se as primeiras universidades criadas no Brasil foram destinada para a elite, e poucas escolas aceitavam a presença de mulheres, índios e negros, nos dias atuais em função de grandes transformações no campo da produção econômica, da expansão dos centros urbanos, do desenvolvimento tecnológico, a educação superior se transformou numa “[...] peça-chave

na tarefa de qualificar os recursos humanos [...]” (MARTINS, 2000, p.41) e deve ser disponibilizada a todos os cidadãos interessados.

Nesse processo de mudança, houve a reivindicação de um público diferenciado socialmente por este nível de ensino; isso pode ser observado pelo aumento significativo do ingresso de estudantes do gênero feminino e de estudantes trabalhadores que estão integrados no mercado de trabalho assim como também das minorias raciais, todos reivindicando o acesso e a permanência neste nível de ensino, pois vêm nos cursos de graduação uma forma de obter melhores posições sociais e econômicas na sociedade. Ainda para Martins (2000), após a década de 1990, as matrículas aumentaram em consequência de dois fatores: a) expansão do ensino médio acelerada nos últimos anos; b) pressão de um público denominado de estudante-trabalhador.

O conceito de estudante-trabalhador foi desenvolvido por Forachi (1965), que ao analisar o trabalhador e o estudante destaca três categorias: o estudante-integral; o estudante-trabalhador e o trabalhador-estudante. O estudante em tempo integral é aquele que pode se dedicar exclusivamente aos estudos seja aluno do período diurno, integral ou noturno, pois é mantido economicamente pela família. O estudante-trabalhador é aquele estudante que trabalha, porém continua sendo parcialmente mantido economicamente pela família, não havendo grande envolvimento com seu emprego ou atividade, pois seu futuro profissional seria planejado a partir da qualificação obtida no curso superior. O trabalhador-estudante é o sujeito que não tem dependência financeira alguma com a família, muito pelo contrário, pode até contribuir com o orçamento familiar doméstico; portanto, para o trabalhador-estudante, estudar é uma decisão pessoal, baseada em seus valores, aspirações e recursos financeiros, embora, em alguns casos possa ter um incentivo familiar. Forachi faz um alerta: “a acomodação entre estudo e trabalho raramente redundará numa integração harmônica das duas atividades. Com frequência impõe-se uma cisão, com caráter de opção, pois as qualidades do estudo e do trabalho não têm uma medida comum de avaliação” (1965, p.51).

Para Martins (2000), os cursos de graduação se expandiram de forma desordenada, ao sabor das pressões da demanda por ensino superior e oriunda de grupos interessados em adquirir e/ou acumular capital. Cresceu também ao sabor da oferta, uma vez que sua expansão foi comandada por um setor privado, quase sempre voltado para a rentabilidade de seus investimentos que para a busca de melhoria do ensino de graduação respaldada pelas políticas neoliberais que enfatizam o Estado mínimo.

1.3 - Universidades Estaduais e Multicampi: missão e finalidade.

Se inicialmente a educação superior estava voltada para uma restrita camada social elitizada, gradativamente, este nível de ensino passou a incorporar novos grupos sociais que estavam à margem, principalmente pelas pressões sociais e pelas modificações que ocorreram no mundo do trabalho.

Martins no artigo “Uma Reforma necessária”, verificou entre 1980 a 1995 uma elevada taxa de crescimento nas matrículas da educação superior, praticamente em todos os países e continua em expansão nos dias atuais (2006, p.1003). Ao lado desse processo de ampliação de acesso à educação superior ocorreu/ocorre uma retração do financiamento público; este fenômeno acontece principalmente em razão das agências multilaterais que orientam para o afastamento do Estado neste nível de ensino ao mesmo tempo, incentivam as IES públicas federais e estaduais a gerirem seus próprios recursos estabelecendo parcerias com empresas privadas.

Paralelo ao afastamento do Estado surge uma crescente presença do setor privado na oferta de serviços educacionais, e isso se traduz em várias modalidades de IES. Para Sguissardi “[...] hoje talvez seja mais seguro afirmar que ocorre uma contraditória superposição de modelos universitários e, simultaneamente, o trânsito para uma universidade – pública e privada- neoprofissional, heterônoma e competitiva” (2000, p. 33).

Para esse autor foi por meio dos Decretos 2207/97, 2306/97 e 3860/01 que a grande parte das IES ficou liberada do princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; “[...] isso se traduziu em 2000, de 1.024 IES que ficaram desobrigadas do tripé – ensino, pesquisa e extensão - de um total de 1.180 IES; sendo apenas as universidades a ele obrigadas” (2000, p. 43). Por meio desses Decretos as IES se subdividiram em várias modalidades, além das universidades, as Faculdades e os Centros Universitários. Cada uma dessas modalidades com critérios e prerrogativas diferenciadas.

Paralelo a esses vários formatos organizacionais/institucionais, a universidade também tem experimentado uma ampliação de suas funções, além de desempenhar o papel que lhe cabe – ensino, pesquisa e extensão – assume outras funções como, por exemplo: contribuir para o fortalecimento da competitividade da economia, fornecer treinamento especializado para atender as necessidades do mercado de trabalho, atender demandas de empresas privadas, formarem quadros para as burocracias públicas, prestar serviços para o aparelho estatal entre outros. (MARTINS, 2006, p.1005).

Consequentemente, a educação superior passa por uma revisão de sua própria identidade, assim ao longo dos séculos, mediante as políticas educacionais, a universidade vem sendo estimulada a ampliar sua missão. Muitos afirmam que a universidade não é mais o centro de produção do conhecimento e que não atende às demandas sociais, vários documentos, nacionais e internacionais “orientam” a missão e a finalidade da universidade, tais como: o Relatório da OCDE de 1987; a Declaração Mundial Sobre a Educação Superior no século XXI, da UNESCO; a LDB 1996 e o PNE – 2001/2010.

Ao fazer uma análise sobre a missão das universidades percebe-se que com o passar dos tempos e com as várias modificações pelas quais a sociedade passou também a missão dessas instituições foram se alterando. Por exemplo, a universidade que surgiu no século XIX, na Alemanha – Universidade Moderna – tinha como missão, “[...] produzir conhecimentos científicos e cultura leiga e preparar uma pequena elite de profissionais, portadores deste conhecimento e desta cultura” (SINGER, 2001, p.307).

No Brasil, nos anos de 1960, Anísio Teixeira, na busca por um novo modelo de universidade, considerava como sendo de fundamental importância, a reforma universitária para que essa instituição pudesse cumprir sua missão mais importante: a pesquisa e o estudo para construir a cultura brasileira. Para Teixeira:

É [importante] a reforma da universidade para poder ela cumprir a missão de universidade de pesquisa, de estudos profundos e avançados, pelos quais possa construir a cultura brasileira e fazer marchar o conhecimento humano, missão que não tinha nem podia ter com suas escolas e professores de tempo parcial e sem outro preparo que o autodidático (1988, p. 173).

Entretanto, nas últimas décadas, a universidade vem sendo estimulada a ampliar a sua missão para atender as demandas do mercado e desenvolver políticas públicas que a princípio seriam responsabilidade do Estado. O Relatório da OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico, de 1987, atribui às universidades dez funções principais:

1) educação geral pós-secundária; 2) **investigação**; 3) **fornecimento de mão de obra qualificada**; 4) educação e treinamento altamente especializados; 5) **fortalecimento da competitividade da economia**; 6) mecanismo de seleção para empregos de alto nível através da credencialização; 7) mobilidade social para os filhos e filhas das famílias operárias; 8) prestação de serviços à região e à comunidade local; 9) paradigmas de aplicação de políticas nacionais (ex. igualdade de oportunidades para mulheres e minorias raciais); 10) preparação para os papéis de liderança social (www.andifes.org.br. Acesso em 22/04/2008).

Dessas dez funções, Singer (2001) explicita que investigação e o fortalecimento da competitividade estão ligados à produção científica; a terceira: fornecimento de mão de obra qualificada é prestação de serviço e as outras sete derivam do ensino.

Ainda para esse autor, três funções podem ser consideradas educativas e de formação profissional: a educação geral pós-secundária; a investigação e a educação e treinamento altamente especializados. Todas as restantes são conseqüências do novo papel que o ensino superior passou a desempenhar após pressões das empresas privadas, para ajudar a selecionar seu pessoal de alto escalão e pelas famílias e segmentos discriminados a oferecer-lhes oportunidades de mobilidade social ascendente. Para Singer “[...] Fica claro, que a universidade está sendo envolvida não só na competição mercantil, mas também nas lutas contra as discriminações de classe, de gênero e de raça” (2001, p. 309).

Essas múltiplas funções provocam tensões entre concepção ideológica e interesses de múltiplos setores, afetando a “verdadeira” missão da universidade.

Em outubro de 1998, em Paris, a Declaração Mundial sobre a Educação Superior no século XXI, também definiu como missão e funções do ensino superior a seguinte lista:

Artigo 1 A missão de educar, formar e realizar investigações com os seguintes desdobramentos: (a) formar diplomados altamente qualificados, (b) constituir um espaço aberto para formação superior que proporcione a aprendizagem permanente, (c) promover, gerar e difundir conhecimentos por meio da investigação, (d) ajudar a compreender, interpretar, preservar, reforçar, fomentar e difundir as culturas nacionais e regionais, internacionais e históricas, em um contexto de pluralismo e diversidade cultural, 9) contribuir para proteger e consolidar os valores da sociedade, (f) contribuir para o desenvolvimento e melhoria da educação em todos os níveis.

Artigo 2 Função ética, autonomia, responsabilidade e prospectiva com os seguintes desdobramentos: (a) preservar e desenvolver suas funções fundamentais submetendo-as as exigências da ética e ao rigor científico e intelectual, (b) opinar sobre os problemas éticos, culturais e sociais com autonomia, (c) reforçar suas funções críticas e progressistas mediante uma análise constante das novas tendências sociais, econômicas e culturais e políticas, (d) utilizar sua capacidade intelectual e prestígio moral para defender e difundir ativamente os valores universalmente aceitos e em particular a paz, a justiça, a liberdade, a igualdade, e a solidariedade. (e) desfrutar plenamente da liberdade acadêmica e autonomia, (f) envolver-se com os problemas que afetam o bem estar das comunidades. (DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE A EDUCAÇÃO SUPERIOR NO SÉCULO XXI, 1998).

O PNE, nas suas diretrizes, estabelece que o “[...] sistema de educação superior deve contar com um conjunto diversificado de instituições que atendam diferentes demandas e funções [...] tendo como missão contribuir para o desenvolvimento do País e a redução dos

desequilíbrios regionais nos marcos de um Projeto Nacional” (PNE, 2001, p. 93) e preceitua o dever de planejar a expansão com qualidade, evitando-se o fácil caminho da massificação.

Percebe-se que vários documentos, internacionais e nacionais trazem “orientações” para a missão e as funções das universidades. No artigo “sobre a reforma universitária”¹³, José Fernandes de Lima, explicita que nos últimos tempos, vários setores da sociedade, de uma forma, ou de outra, cobram da universidade, soluções para diminuir o grande número de analfabetos, o desemprego e a pobreza e que, esta também auxilie no desenvolvimento tecnológico e encontre maneiras para que as empresas aumentem seus lucros, mas para ele, nenhuma dessas demandas constituem parte essencial da missão da universidade, de acordo com Lima: “[...] se for verdade que a universidade deve agora desempenhar o papel que antes cabia a diversos setores governamentais e a empresa privada, temos que estabelecer um novo pacto que defina essas novas atribuições e os recursos necessários para que essas tarefas sejam realizadas dentro de um bom padrão” (<http://www.andifes.org.br/files/sobre%20a%20Reforma%20Universitaria.doc>. Acesso: 20 de janeiro de 2008).

De acordo com Martins “[...] a verdade é que o modelo único [de universidade] se tem mostrado cada vez mais insatisfatório” (2000, p.45). A diversidade regional da sociedade brasileira é imensa e para tanto Martins explicita que é necessário “[...] desenvolver uma reflexão mais geral, entre outros aspectos, sobre a autonomia dessas instituições para capacitá-las a definir melhor o seu perfil e a sua real vocação institucional” (2000, p.45).

Para este autor o modelo engessado de universidade necessita de um melhor entendimento e, a expansão que aconteceu nos últimos anos precisa ser repensada. Neste processo de mudança, além da incorporação de um público diferenciado surgiu uma multiplicidade de tipos de estabelecimentos acadêmicos com formatos institucionais, vocações e práticas acadêmicas bastante heterogêneas. No entendimento de Martins (2000), essas diferenciações institucionais não devem ser vistas como algo negativo. Para ele, a heterogeneidade institucional é o ponto de partida da política educacional. Assim é necessário: “Reconhecer a existência de uma multiplicidade de instituições com perfis organizacionais e vocações acadêmicas distintas, evitando tratamentos homogêneos para realidades acadêmicas marcadas pelo signo da disparidade” (2000, p. 42).

Um exemplo são as universidades estaduais que duplicaram entre os anos de 1988 a 1998, e se constituem um segmento bastante diferenciado do conjunto de ensino superior do

¹³ http://www.reforma.ufrn.br/opiniaio_cont.php?id=23. Acesso em 13 de janeiro de 2008.

país. Segundo Martins “[...] ao contrário das universidades federais e particulares, elas se encontram fora da alçada do MEC” (2000, p. 45). As universidades estaduais são financiadas e supervisionadas pela esfera estadual, ficando assim, relativamente à margem do sistema nacional de ensino superior do país. Apresentam também, um sistema bastante heterogêneo, na vocação acadêmica-institucional, na qualificação dos docentes, nas carreiras oferecidas e na integração entre ensino e pesquisa.

Para entender melhor essa realidade, é necessário verificar as várias formas de IES privadas e públicas existentes na sociedade brasileira. No entendimento de Bittar (1999, p.39) “[...] hoje não se pode mais analisar as instituições de ensino superior públicas e privadas como dois blocos homogêneos e monolíticos”, cada uma dessas categorias tem aspectos peculiares.

As IES privadas são subdivididas em dois segmentos: a) comunitário/confessional/filantrópico; b) particulares, em sentido estrito, ou seja, com caráter empresarial. As IES públicas são diferenciadas entre Federais, Estaduais e Municipais. As Instituições Federais são financiadas pela União e as Estaduais constituem um segmento bastante específico no conjunto do ensino superior público no país. Ao contrário das IES Federais e das IES Privadas, elas se encontram fora da jurisdição do MEC. De acordo com Martins “[...] uma vez que são financiadas e supervisionadas pelos seus respectivos estados, e por se encontrarem exclusivamente sob a supervisão da esfera estadual, ficam relativamente à margem do sistema nacional de ensino superior do país.” (2000, p.45) Mesmo entre as universidades estaduais existe uma grande heterogeneidade, pois “[...] ao lado de universidades de grande porte que desenvolvem pesquisas de ponta, estão as universidades criadas recentemente, que muitas vezes são até ignoradas pelos órgãos federais” (MARTINS, 2000, p.46).

Compreende-se nesta, um discurso contraditório, pois ao mesmo tempo em que as Universidades estaduais reivindicam autonomia, necessária para o bom andamento das referidas instituições públicas, reclamam do abandono do sistema federal. Fialho explicita que essas diferenciações de modalidade universidades públicas e as características peculiares das universidades estaduais devem ser mais bem entendidas porque “Trata-se de um campo de investigação novo, com muitas linhas de estudo em aberto” (2004, p.23).

Com base no estudo publicado pelo NUPES/USP (1998), Fialho, na obra “Universidade Multicampi” explicita que a trajetória das instituições de ensino superior, públicas e estaduais, está inserida em um contexto histórico, político social e econômico. E que os governos estaduais tomaram para si a responsabilidade da educação superior por conta

da indiferença do governo federal para com esse nível de ensino, principalmente após a década de 1980, período em que as políticas neoliberais se instalaram com mais ênfase no Brasil. De acordo com Sampaio, Balbachesky e Peñaloza: "[...] a trajetória [...] das universidades estaduais está imbricada na própria evolução do sistema de ensino superior do País" (1998, p.1).

Essas autoras indicam que as Universidades Estaduais passaram por três períodos: o primeiro, no início de 1912¹⁴ até meados dos anos 1940, período “*da criação das universidades estaduais*”, quando os estados tiveram a iniciativa de instituir a educação superior; o segundo período, caracterizado como o “*fim das iniciativas dos grupos locais*” aconteceu nos anos 1940 a 1960, com a diminuição no número de universidades estaduais e o surgimento da federalização das instituições; e o terceiro período, década de 1980, que se acentua nos anos de 1991 a 1996, com o crescimento no número de universidades estaduais.

Uma das maiores reclamações dos reitores das universidades estaduais, principalmente as que estão fora do circuito dos recursos federais, é em relação às exigências que o MEC faz sobre professores com título de mestres e doutores, porém, segundo os reitores, o MEC disponibiliza pouco recurso para estas instituições melhorarem sua qualidade. (SAMPAIO; BALBACHESKY; PEÑALOZA, 1998, p.64-65). Exceções à USP, à UNICAMP, à UNESP, em São Paulo, e à UERJ, no Rio de Janeiro, que tem melhores expectativas em angariar recurso do governo federal para concessão de bolsas de estudo e bolsas de iniciação científica, e para os programas de pós-graduação *stricto sensu*.

A relação entre o MEC e as universidades públicas estaduais não é muito diferente da relação do MEC com as universidades privadas. Sampaio; Balbachesky; Penaloza destacam que:

A relação entre o MEC e as universidades estaduais não difere muito da interação que esse órgão estabelece com as universidades particulares: ausência de dotações orçamentárias e a vigência de uma política de recursos mediante a apresentação de projetos competitivos. [...] vários reitores de universidades estaduais, que ainda não se consolidaram em termos acadêmicos reclamaram dessa ausência de incentivos financeiros por parte do MEC para suas respectivas instituições (1998, p. 64).

Para Fialho o fato de as “[...] universidades estaduais encontrarem-se fora do âmbito de atuação do MEC, como se estivessem ‘desalinhadas’ da perspectiva de construção de um sistema nacional de educação seria talvez, uma das questões mais complexas vivenciadas

¹⁴ As autoras (SAMPAIO; BALBACHESKY; PEÑALOZA, 1998) referem-se à Universidade do Paraná, criada em 1912, por iniciativas de grupos locais com o apoio do governo estadual.

pelas universidades estaduais” (2004, p.29), uma vez que conseqüentemente, pela via da omissão ou da ausência, os órgãos federais não se acham responsáveis pela qualificação institucional das universidades estaduais.

Portanto, a responsabilidade da manutenção dessas universidades acaba ficando na mão de seus respectivos credores – os governos estaduais, que nem sempre repassam as verbas necessárias para o bom funcionamento da instituição. Martins comenta que esse é um dos maiores entraves das universidades estaduais e, para tanto, é necessário criar mecanismos efetivos que preservem a liberdade acadêmica dessas instituições. “Elas não podem ser tratadas como um mero apêndice do setor burocrático local, com dirigentes, docentes e funcionários contratados e/ou substituídos em função dos interesses momentâneos dos governos estaduais, dos partidos políticos ou dos grupos de oposição” (2000, p.46).

Outro nó, das universidades estaduais está na forma *multicampi*, que a grande maioria destas instituições foi criada. No prefácio da obra “Universidade *Multicampi*” Verhine explica que:

Tal modelo [...] permitiu a essas instituições uma penetração em áreas geograficamente diversificadas, promovendo o acesso ao ensino superior para populações anteriormente excluídas e contribuindo para o desenvolvimento de comunidades à margem dos processos de modernização. [...] as vantagens do sistema *multicampi* são, entretanto, acompanhadas de algumas desvantagens. A dispersão geográfica de unidades institucionais cria dificuldades de natureza administrativa e de gestão acadêmica. Emergem problemas referentes à construção de uma identidade orgânica da instituição, com reflexos negativos no seu desempenho (FIALHO, 2005, p.13).

Percebe-se por meio deste comentário que a forma multicampi tem vantagens e desvantagens que precisam ser repensada para que se possa construir e desenvolver melhor o verdadeiro perfil e a real vocação institucional das universidades estaduais.

Para Fialho “[...] o referido modelo de universidade [*multicampi*] é subordinado a uma lógica de funcionamento estatizante, que não observa as suas peculiaridades e não valoriza suas potencialidades institucionais” (2005, p.14), esse modelo, também não está contemplado nas políticas governamentais, embora tenham uma contribuição muito grande em relação com o contexto urbano e regional onde se encontra inserido.

Pinto, ao fazer uma análise detalhada sobre o acesso da educação superior no Brasil, comenta que a presença das redes estaduais na educação superior, “[...] é sem dúvida. [...] o grande fato novo no setor público” (2005, p. 730). Em 1974, as IES estaduais representavam apenas 44% das matrículas da rede federal e em 2002 este índice saltou para 78%. As universidades estaduais estão distribuídas por todo o território nacional, presente em todas as regiões (Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste e Sul), e geralmente são denominadas como

Universidades *multicampi*, o que se “configura um tipo de universidade diferente do modelo comumente compartilhado” (FIALHO, 2005, p. 19).

A diferenciação entre universidade e universidade *multicampi* está segundo Fialho na “[...] desconcentração organizacional e na distribuição das suas unidades por uma área territorial razoavelmente ampla” (2005, p. 20).

No Brasil, da maneira como as universidades foram implantadas, elas são quase sempre *multicampi*, o que significa repartida e ou então considerada de forma inversa, apenas um conglomerado de faculdades isoladas, conforme Fialho detalha a seguir:

[...] a universidade, em decorrência do modo pelo qual teve implantado seu modelo, é quase sempre multicampi, repartida, como em geral se encontra em vários municípios, ou simplesmente em bairros e quarteirões de áreas urbanas. [...] ou, inversamente, poder-se-ia também dizer que na verdade, não há universidade multicampi, posto que o aglomerado de unidades espalhadas e reunidas sob o nome de universidade apenas repete o questionado modelo universitário brasileiro [...] (2005, p.21).

O termo conglomerado foi utilizado por Florestan Fernandes e passou a indicar o modelo universitário implantado no país: agregação de escolas, reunião de estabelecimentos, incorporação de unidades, entre outros. No caso das universidades estaduais, “[...] além de reunir unidades isoladas [como é o caso da criação da UEG e da UNEMAT] ainda há a diversidade do assentamento espacial, decorrente da localização geográfica, bastante dessemelhante” (FIALHO, 2005, p.73).

A primeira universidade a ser criada de forma distinta, organizada sob as normas do Estatuto das Universidades Brasileiras foi a USP (1934). Segundo Fávero “[...] englobando em sua estrutura algumas escolas existentes e outras a serem criadas” (1980, p.62), e durante um grande período, essa foi a fórmula encontrada para se criar universidades no Brasil. Vários teóricos criticaram essa solução mostrando que a idéia de universidade implica em muito mais que isso. Fávero alerta: “uma universidade não era e não podia ser uma simples justaposição de faculdades, escolas e institutos; ao contrário, deveria ser marcada por um caráter orgânico” (1980, p.62). O elemento principal está no caráter orgânico, fundamental para que uma instituição seja denominada de universidade, porém, desde o estatuto de 1931, o modelo universitário, por mais que tenha sido mera aglomeração de faculdades isoladas, é parâmetro legítimo de organização do ensino superior no país. Martins explica que a Reforma de 1968, estava voltada basicamente para as instituições federais e definiu que o modelo universitário

deveria ser o “*tipo natural* de estrutura para o qual convergiria a expansão do ensino superior, atribuindo aos estabelecimentos isolados um caráter excepcional e passageiro” (2000, p. 42).

A Constituição Federal de 1988, o art. 207 estabelece que as universidades devem obedecer o princípio da “indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”, estabelecendo assim, a impossibilidade de criação de modelos institucionais diferenciados. De acordo com Martins “No entanto a expansão do ensino superior no Brasil, nos últimos 30 anos, mostrou-se refratária à pretendida homogeneidade institucional almejada pela legislação” (2000, p.43).

Ainda na visão desse autor, esse modelo único de universidade tem se mostrado muito irrisório diante da grande diversidade regional do país. Existem sinais de esgotamento do modelo único para todas as universidades públicas, assim sendo é necessário que se faça uma reflexão mais aprofundada sobre a autonomia dessas instituições para que elas possam desenvolver melhor o seu verdadeiro perfil e a sua real vocação institucional.

A universidade é reconhecida por sua missão específica de promover o avanço da ciência, a formação de profissionais e o desenvolvimento das sociedades e dos povos, por isso sua vocação e sua missão precisam expressar uma relação de reciprocidade entre o modelo universitário e as diversidades regionais.

Para concluir Martins (2000) esclarece que é urgente para a educação superior no Brasil, formular-se políticas por meio de um conjunto de ações que tenha como alvo o conjunto de todas as instituições do sistema de ensino, criando mecanismos reais que qualifiquem academicamente o sistema como um todo, em vez de formular políticas apenas direcionadas para uma das partes do sistema. Assim como também é fundamental conhecer e reconhecer que o sistema superior de ensino do país não é apenas desigual na qualidade de ensino, da pesquisa e da extensão que são oferecidas pelas diferentes instituições, esse sistema também é multifacetado, composto por instituições públicas e privadas, com diferentes formatos organizacionais e múltiplos papéis e funções locais e regionais.

CAPÍTULO II

AS UNIVERSIDADES ESTADUAIS DO CENTRO-OESTE E A OFERTA DO ENSINO NOTURNO

Este capítulo analisa as universidades estaduais do Centro-Oeste e como ocorre a oferta do ensino noturno em cada uma delas. Num primeiro momento aborda o conceito e as várias categorias de universidade e as formas de organização das instituições de ensino superior; verifica o crescimento das universidades privadas e públicas no Brasil, de 1999 a 2006, e a presença das universidades estaduais nas regiões do país.

Num segundo momento são analisadas três universidades estaduais do Centro-Oeste, por meio de documentos como: Regimento Interno, Estatuto, Plano de Desenvolvimento Institucional e Relatório de Avaliação das referidas instituições, fazendo um comparativo sobre as principais áreas de formação, a criação e credenciamento, a expansão e interiorização e a missão das universidades.

Num terceiro momento verifica a oferta de ensino noturno das referidas instituições, que pode ser entendido como uma oportunidade para jovens trabalhadores terem acesso à educação superior.

2.1 Conceitos, categorias e formas de organização das Instituições de ensino superior.

As universidades "[...] são instituições pluridisciplinares, públicas ou privadas, de formação de quadros profissionais de nível superior, que desenvolvem atividades regulares de ensino, pesquisa e extensão" (www.inep.gov.br. Acesso em 12/10/2007).

No Brasil existem várias categorias de universidades. Cavalcante (2000), no texto “Educação superior: conceitos, definições e classificações”, explica que na LDB/1996, existem duas expressões legais utilizadas para descrever as formas de organização das instituições de ensino: a) uma mais geral – categoria administrativa - que se aplica a todas as instituições de ensino dos diferentes níveis; b) natureza jurídica - mais específico se aplica às IES do Sistema Federal de Ensino, ou seja, às IES públicas federais – as chamadas IFES e às IES privadas, deixando de fora, portanto, as IES públicas estaduais e municipais.

Atualmente, as IES brasileiras estão organizadas sob as seguintes categorias administrativas ou formas de natureza jurídica: I) Privadas, quando mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado que são subdivididas em: a) particulares, as instituídas e mantidas por uma ou mais pessoas físicas ou jurídicas de direito privado; b) Comunitárias, as instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas de professores e alunos que incluam na sua entidade mantenedora representante da comunidade; c) As intituladas Confessionais são as instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas que atendam à orientação confessional e ideológica específicas. d) Filantrópicas, são as instituições de educação ou de assistência social que proporcione os serviços para os quais foram instituídas e os coloque à disposição da população; II) Públicas, quando criadas ou incorporadas, mantidas e administradas pelo poder público. Podem ser: a) Federais, quando subordinadas à União, podendo se organizar como: Autarquias especiais ou Fundações públicas; b) Estaduais, se mantidas pelos governos dos Estados ou do Distrito Federais; C) Municipais, as providas pelas prefeituras municipais (CAVALCANTE, 2000).

No Quadro III a seguir, pode-se verificar o número de instituições por natureza e dependência administrativa no Brasil, de 1999 a 2006.

Quadro III - Evolução do número de instituições de ensino superior, por natureza e dependência administrativa no Brasil – 1999 a 2006.

ANO	TOTAL GERAL	PÚBLICAS			PRIVADAS	
		FEDERAL	ESTADUAL	MUNIC.	COMUM/CONF. /FILANT.	PARTICULARES
1999	1.097	60	72	60	379	526
2000	1.180	61	61	54	306	698
2001	1.637	73	65	57	317	1.125
2002	1.637	73	65	57	317	1.125
2003	1.859	83	65	59	350	1.302
2004	2.013	87	75	62	388	1.401
2005	2.165	97	75	59	414	1.520
2006	2.270	105	83 ¹⁵	60	439	1.583

Fonte: MEC/INEP . www.inep.gov.br. Acesso em: 20/04/2008.

De acordo com a análise do referido Quadro, percebe-se que em sete anos as IES no Brasil praticamente dobraram, em 1999 somavam um total de 1.097 já em 2006, totalizavam 2.270 instituições assim distribuídas: as públicas: 105 instituições federais, 83 estaduais e 60 municipais; e as privadas: 1.583 IES particulares e 439 IES comunitárias/confessionais/filantrópicas.

Observa-se também o rápido crescimento das instituições privadas, que em 1999 eram 526 instituições, em 2006 passaram para 1.583. As IES federais em 1999 eram 60 e, em 2006 passaram para 105 instituições. Já as IES estaduais que se expandiram nos anos 1990 tiveram um crescimento bem mais tímido neste período - de 1999 a 2006 - foram criadas apenas 11 instituições.

Outro dado interessante é que o grande crescimento de IES tanto públicas como privadas aconteceu por meio da interiorização. Para efeito comparativo e para poder observar mais claramente como a interiorização se intensificou, foi elaborado-se um quadro com os números de cursos presenciais, segundo categoria administrativa, localizadas na capital e no interior:

¹⁵ Dessas apenas 34 são universidades estaduais, 49 são faculdades, escolas e ou institutos isolados.

Quadro IV - número de cursos presenciais, segundo categoria administrativa, localização (capital e interior) Brasil/Centro-Oeste/Mato Grosso do Sul, 2007.

	Total	Capital	interior
Brasil	2.281	825	1.456
Pública	249	83	166
Privada	2.032	742	1.290
Centro-Oeste	249	119	130
Pública	19	8	11
Privada	230	111	119
Mato Grosso do Sul	40	8	32
Pública	3	1	2
Privada	37	7	30

Fonte: Mec/Inep www.inep.gov.br. Acesso em 05/02/2009.

Para Bittar, Silva e Veloso, esses números indicam que existe uma tendência nacional na educação superior, pela “[...] ocupação de territórios promovidos tanto pelas IES privadas quanto pelas IES públicas” (2003, p.155). Ao analisar o Quadro IV, encontra-se um total de 2.281 cursos de graduação existentes no país, destes mais de 63,8% são ofertados no interior. Na região Centro-Oeste a porcentagem de cursos ofertados no interior é mais de 52%, e no estado do Mato Grosso do Sul, mais de 81% dos cursos estão inseridos no interior do estado.

Ao comparar os dados das IES públicas e privadas, nota-se que em 2007 no Brasil, 89% dos cursos, foram ofertados pelas IES privadas, e mais de 63% dos cursos estão no interior. No Centro-Oeste, 54% dos cursos são ofertados pelo setor privado e estes oferecem 37,41% dos seus cursos no interior. Em Mato Grosso do Sul, mais de 58% dos cursos são ofertados pelas IES privadas e 49% estão espalhados pelo interior do estado.

Para Bittar, Silva e Veloso, não existe nenhuma dúvida a respeito da importância do avanço das IES sobre os lugares mais distantes do país, pois oferece a possibilidade a uma população que dificilmente teria acesso a educação superior; entretanto, “[...] há de se questionar sob que condição se processa a chamada interiorização do ensino superior” (2003, p.159).

Para um melhor entendimento sobre as universidades estaduais, a seguir será realizada uma análise documental sobre a criação e credenciamento; a expansão e interiorização; a missão e a oferta de ensino noturno nas três universidades estaduais do Centro-Oeste:

UEG – Universidade Estadual de Goiás;

UEMS – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul;

UNEMAT – Universidade Estadual de Mato Grosso;

Das três universidades pesquisadas, duas têm como principais áreas a formação de professores: a UNEMAT e a UEMS.

No PDI da UEMS, esta função está bem esclarecida, pois a referida universidade tem como objetivo “[...] **suprir a deficiência de profissionais da educação habilitados, de qualificar professores leigos que atuam na Educação Básica**, buscando, ainda, constantemente, suprir as necessidades regionais”, (PDI/ UEMS – 2002, p. 4, grifos nossos).

Na verdade, esta sempre foi a finalidade maior para a criação de uma universidade estadual no estado de Mato Grosso do Sul, pois este, ao desmembrar-se do estado de Mato Grosso, herdou uma rede de ensino precária, com um déficit escolar enorme, de maneira que a grande maioria dos professores da educação básica necessitava de qualificação.

Sabe-se que a Fundação Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS foi concebida na primeira Constituinte do Estado, em 1979, e implantada em 1993, com o objetivo de desenhar um novo cenário educacional no Estado, uma vez que este tinha sérios problemas com relação ao ensino fundamental e médio, principalmente quanto à qualificação de seu corpo docente. Era necessário criar uma universidade que fosse até o aluno, em função das distâncias e dificuldades de deslocamento. Era preciso vencer distâncias, democratizar o acesso ao ensino superior e fortalecer o ensino básico (<http://www.uems.br/portal/perfil.php> acesso em: 12/06/2007).

Apesar dos conflitos políticos¹⁶ gerados em torno da sua existência e com relação a utilização de recursos destinados ao ensino básico, após 14 anos a UEMS foi finalmente implantada tendo como objetivo a formação de professores.

¹⁶ A UEMS foi criada junto com a primeira Constituição do estado do Mato Grosso do Sul, em 1979. Este novo estado ao ser separado do Mato Grosso, herdou uma rede de ensino de 1º e 2º graus precária, com uma estrutura física sucateada e insuficiente. A maioria dos professores necessitava de qualificação, não havia plano de carreira, e nem política salarial. Os professores insatisfeitos desencadearam, após a criação do estado, um longo período de greves e passeatas. As várias tentativas de implantação da UEMS despertaram o interesse e a admiração de alguns e também uma forte rejeição por outros grupos da sociedade, gerando um conflito político que durou 14 anos Para o grupo contrário a responsabilidade maior de um estado deveria ser com a educação fundamental e com o ensino médio. Na verdade a referida instituição “[...] foi idealizada por políticos, ela não representava um desejo manifestado pela sociedade” (p.10) “a UEMS seria uma Universidade, porque assim o exigia a Constituição” (AMARAL, 2002,p.57).

Já nos documentos da UNEMAT está posto que um dos objetivos da Instituição é o de “Qualificar professores em nível superior para atuarem no ensino fundamental e médio” (3ª AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL, 2005, p.15). Fica explícito que a referida Instituição foi criada também, com o objetivo de formar professores: “Teve como um dos **objetivos a consolidação dos cursos de licenciaturas na sede em Cáceres e em demais municípios do interior do Estado de Mato Grosso**” (ibid, 2005, p.14 grifos nossos).

A UEG tem por objetivo “[...] alavancar o crescimento e o desenvolvimento do Estado de Goiás, bem como assegurar aos estudantes o direito de acesso e permanência na educação superior pública e gratuita” (ESTATUTO/UEG, 1999). Apesar de esta Instituição não afirmar a importância da formação de professores nos seus objetivos e finalidade, ela implantou desde a sua criação, o *Programa Universidade para os Trabalhadores da Educação*, que tem como escopo a oferta de cursos de Licenciatura Plena Parcelada (LPP) para a formação de professores. A justificativa dada pela referida IES para a criação desse programa está na exigência posta na LDB 9394/1996, da formação de professores em nível superior para atuar na Educação Básica. De acordo com o Histórico da Criação da UEG:

Em consonância ao que foi estabelecido na LDB – Lei nº 9.394/96, a UEG vem desenvolvendo, desde a sua criação, em parceria com os governos estadual e municipais e com segmentos representativos da iniciativa privada voltados à educação, o projeto emergencial de Licenciatura Plena Parcelada, dentro do Programa Universidade para os Trabalhadores da Educação, tendo já certificado milhares de profissionais da educação (Relatório de Auto-Avaliação UnUCET-2005) (Margarita achou necessário explicitar o ano da implantação desse programa)

A Tabela II demonstra o percentual de cursos destinados à formação de professores nas três universidades estaduais do Centro-Oeste:

Tabela II - cursos de graduação e de licenciatura Universidades Estaduais do Centro-Oeste - 2006.

	Total curso	Licenciatura	outros
UEMS	45	28 (63%)	17 (37%)

UNEMAT	44	21 ¹⁷ (47%)	24 (53%)
UEG	137	81 (53%)	72 (47%)

Fonte: MEC/INEP – 2006 www.inep.gov.br. Acesso em: 20/04/2008.

Ao analisar a Tabela II verifica-se que do total de 45 cursos da UEMS, 63% são destinados a licenciaturas e 37% a bacharelado. Na UNEMAT, dos 44 cursos regulares, 47% são licenciatura e 53% são em outras áreas.

Já a UEG, apesar de não deixar explicitado nos seus objetivos o compromisso da formação de professores, tem 53% dos seus cursos na área de licenciatura e 47% em outras áreas. A justificativa para tantos cursos de profissionais da educação é porque na região existia um “[...] grande contingente de professores leigos atuantes no Sistema de Ensino Público em Goiás deveria ser habilitado, em nível superior, até 2006, ano em que findará a Década da Educação por força de lei, esse prazo-limite foi estendido até janeiro de 2007” (Relatório de Auto-Avaliação UnUCET-2005, p. 27)

Robert E. Verhine, ao elaborar o prefácio do livro *Universidade Multicampi*, de Fialho (2005, p.13) chama a atenção para a importância das universidades estaduais, “[...], pois instituições com esse perfil têm assumido um papel essencial na formação e atualização de professores, suprimindo carências desses profissionais em localidades distantes dos grandes centros urbanos”. Portanto, formar profissionais na área da educação foi a justificativa para que a grande maioria dos governos dos estados criassem universidades estaduais nos anos 1990.

2.2 Criação e credenciamento das universidades estaduais do Centro-Oeste.

Martins (2000) observa que um dos fenômenos mais significativos das mudanças da morfologia do ensino superior brasileiro contemporâneo é a diminuição do número dos estabelecimentos isolados e o crescimento numérico das universidades.

[...] Em 1980, havia no país 797 estabelecimentos isolados que diminuiram para 727 no ano de 1998. Durante o mesmo período, as 65 universidades existentes passaram para 153, registrando um crescimento de 135%. Enquanto o número de universidades federais permaneceu praticamente

¹⁷ O curso de Ciências Biológicas no campus de Tangará da Serra é bacharelado e licenciatura.

estável durante esse período, as estaduais triplicaram, passando de 9 para 30 instituições (MARTINS, 2000, p.44).

Este fenômeno aconteceu porque as universidades, principalmente as estaduais, foram surgindo nos anos 1990, com base em um conglomerado de faculdades isoladas, que foi se transformando em universidade.

Outro ponto em comum entre as universidades estaduais do Centro-Oeste está no fato de elas serem designadas como “fundação”. Segundo o regime jurídico¹⁸ as mantenedoras das instituições de ensino superior do país classificam-se em: Mantenedoras de Direito Público, que são pessoas jurídicas de direito público, podendo ser da administração direta da União, dos Estados ou Distrito Federal, dos municípios; ou de administração indireta; que podem assumir a forma de: Autarquias, da União, dos Estados ou Fundações, da União, dos Estados ou DF, dos municípios.

Para a Consultoria Geral da República, no Parecer R. 007, existem três espécies de fundações: 1) as investidas pelo Poder Público, pessoas jurídicas de direito público, integrantes da administração em forma semelhante às autarquias; 2) as fundações instituídas pelos particulares; 3) as fundações oficiais ou públicas, pessoas jurídicas de direito privado, cujo instituidor foi o Estado, através de qualquer uma dentre as pessoas jurídicas de direito público interno que com ele se reveste no exercício de sua jurisdição, União, Estados e municípios (CAVALCANTE, 2000).

De acordo com 3º Relatório de Avaliação Institucional, a UNEMAT é uma entidade de Direito Público, sem fins lucrativos, mantida pela Fundação Universidade do Estado de Mato Grosso – FUEMAT. A história dessa Universidade se iniciou no ano de 1978, com a criação do Instituto de Ensino Superior de Cáceres – IESC, vinculada à Secretaria Municipal de Educação e Assistência Social do Município de Cáceres – MT. No ano de 1985, transforma-se em Fundação Centro Universitário de Cáceres – FUCUC, pela Lei Estadual nº. 5495/85. No ano de 1989, essa instituição passa a denominar-se Fundação Centro de Ensino Superior de Cáceres – FAEESC, pela Lei Estadual nº 5498/89. Em 1992, transforma-se em Fundação de Ensino Superior de Mato Grosso – FESMAT, pela lei complementar nº 14. E somente no ano de 1993 é que esta instituição se consolida como Universidade Estadual do Mato Grosso – UNEMAT, pela lei Complementar nº 30, de 15 de

¹⁸ Código Civil Brasileiro, Art. 16 “as pessoas jurídicas de direito privado podem se organizar sob a forma de sociedades civis, religiosas, pias, morais, científicas ou literárias, associações de utilidade pública e fundações ou como sociedades mercantis”.

dezembro de 1993 e sendo credenciada e reconhecida em 1999, como pode ser observado na citação a seguir:

Criada pela da Lei Complementar nº. 30 de 15/12/1993 a Universidade do Estado de Mato Grosso tem a sua história iniciada ainda no ano de 1978. [...] Pela da Lei Estadual nº. 5495/89, a Instituição passa a denominar-se Fundação Centro de Ensino Superior de Cáceres - FAEEESC e, em 1992, com a Lei Complementar nº 14, transforma-se em Fundação de Ensino Superior de Mato Grosso - FESMAT. A consolidação como Universidade (UNEMAT) se deu no ano de 1993, pela da Lei Complementar nº 30, de 15 de dezembro de 1993, sendo credenciada e reconhecida pelo Conselho Estadual de Educação em 1999. (3º RELATÓRIO DE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL/ UNEMAT, p, 14).

Na condição de “universidade”, a UNEMAT tem apenas oito anos, mas se contar desde a sua origem, como instituição de ensino superior, tem 23 anos.

Segundo o Relatório de Núcleo de Avaliação UEG-UNICET (2005), a UEG, apesar de sua criação recente, tem sua história iniciada no ano de 1961, quando começou a funcionar a Faculdade de Ciências Econômicas de Anápolis (FACEA) que foi criada pela Lei Estadual nº 3.430, de 5 de julho de 1961. Em 1973, recebeu autorização de funcionamento pelo Decreto Federal nº 73.149, de 12 de novembro de 1973 e por vinte e três anos manteve exclusivamente o curso de Ciências Econômicas.

Em 1990 a FACEA foi transformada em Universidade Estadual de Anápolis (UNIANA) pelo Decreto Lei de nº 3.549 e em 1999, a UNIANA, foi incorporada à UEG, transformando-se em Unidade Universitária de Ciências Exatas e Tecnológicas.

Também pode ser designada pela sigla FUEG ou pelo termo Fundação. Tais nomenclaturas são o resultado de um processo de transformação da Universidade Estadual de Anápolis (UNIANA) e da incorporação das Instituições de Ensino Superior (IES) isoladas, mantidas pelo poder público estadual, por força da lei Estadual nº13. 456, de abril de 1999, que vincularam organicamente a UEG à Secretaria Estadual de Educação, sendo, posteriormente, por meio do Decreto nº. 5.158, de 29/12/1999, vinculada à Secretaria de Ciência e Tecnologia de Goiás, bem como está posto no documento citado a seguir:

A trajetória percorrida pela UEG nesses primeiros anos de existência mostra a grandiosidade do projeto idealizado pelo Governo do Estado de Goiás e vem se consolidando o Credenciamento da Instituição, por meio do Decreto nº. 5.560, de 01/03/2002, do Governo Estadual que homologou a Resolução nº 001, de 28/01/2002, do Conselho Estadual de Educação (CEE), com

efeitos retroativos a 16/04/1999 (NÚCLEO DE AVALIAÇÃO UEG-UNUCET, 2005, p.16).

A Universidade Estadual de Goiás é a mais nova instituição estadual de ensino superior do Centro-Oeste, porém é a que mais oferece cursos de graduação, com o total de 137 cursos. A UEG, no final de 2003, foi classificada pelo MEC, com base em pesquisa realizada pelo INEP, como a oitava maior instituição de ensino superior do Brasil e a segunda pública estadual, em relação ao número de alunos matriculados no ano de 2002.

A UEMS, ao contrário das outras duas universidades estaduais do Centro-Oeste, que surgiram de um conglomerado de instituições de educação superior, já nasceu como Fundação Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul; foi prevista na Constituição Estadual de 1979 e ratificada pela Constituição de 1989, conforme o artigo 48 – Ato das Disposições Constitucionais Gerais e Transitórias.

Na sessão de 18 de maio de 1979, os Constituintes aprovaram a idéia e criaram, com um novo texto, a Universidade Estadual. A Constituição do Estado promulgada em junho de 1979, nas Disposições Gerais e Transitórias, o Artigo 190 determinou a criação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, com sede na cidade de Dourados.

A Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul foi criada pela Constituição Estadual de 1979 e ratificada pela constituição de 1989 conforme os termos do disposto no artigo 48 do Ato das Disposições Constitucionais de 1989 foi instituída pela Lei nº 1461, de 20 de dezembro de 1993, com sede e foro na cidade de Dourados. A criação dessa instituição ocorreu a partir da Lei Estadual nº 1.461, de 22 de dezembro de 1993, e do Parecer nº 8, de fevereiro de 1994, seu credenciamento se deu no ano de 1997 (<http://www.uems.br/portal/historia.php> acesso em 10/6/2007).

Portanto, as três universidades estaduais do Centro-Oeste – UEG, UEMS e UNEMAT – foram efetivadas nos anos 1990; a UNEMAT, no ano de 1993, foi a única a se transformar em universidade estadual, anteriormente a LDB 9394/1996. A UEMS foi implantada no ano de 1997 e a UEG, adquiriu o status de Universidade no ano de 1999.

Pode-se afirmar que essas universidades tiveram como justificativa para a sua criação, a necessidade de formar professores para o ensino básico, principalmente para a rede pública dos respectivos estados onde estão inseridas. Além disso, cada instituição tem regimentos e estatutos que normatizam suas ações de acordo com sua constituição jurídica e com a história de criação e de desenvolvimento social e econômico dos estados que refletem nas ações políticas e prioridades institucionais.

2.3 Expansão e interiorização das Universidades Estaduais do Centro-Oeste.

Uma das particularidades das universidades estaduais do Centro-Oeste é que as três tiveram como propósito a expansão para as localidades mais distantes dos grandes centros, permitindo assim, o acesso ao ensino superior para as populações até então excluídas deste nível de ensino, com a finalidade de contribuir para o desenvolvimento de comunidades à margem dos processos de modernização, por meio do modelo *multicampi*.

O termo *multicampi* tem na sua concepção o entendimento de uma modalidade de ensino superior distribuída em vários espaços geográficos que procura atender aos interesses das regiões em que atua. Mas, segundo Fialho, não basta espalhar no território muitas unidades e reuni-las sobre a designação de universidade *multicampi* para constituí-la como universidade. “[...] a instituição universitária *multicampi* implica considerar a sua múltipla determinação segundo a premissa básica de que a sua compreensão somente se torna possível se resultante de um diálogo entre campos temáticos diversos e entre os sujeitos que a vivenciam” (2005, p.116). Entretanto, a legislação que rege a educação superior é feita de forma genérica, não observa as particularidades das instituições *multicampi*, demonstrando o não-reconhecimento do Estado para com esses modelos organizacionais e espaciais.

Ainda para Fialho (2005) é necessário entender a universidade *multicampi* de forma diferenciada das universidades formadas por um só campus ou de universidade que tenha mais de um campus no mesmo município.

Para essa autora, universidade *multicampi* são as instituições que têm ampla cobertura no estado por meio da interiorização, assim, universidade *multicampi* é muito mais do que a idéia de uma estrutura organizacional desconcentrada e com dispersão físico-espacial, é um lócus de produção intelectual.

Esse modelo *multicampi* carrega características como a inter-relação com várias realidades tanto sociais, históricas, econômicas, culturais, entre outras, que precisa ser levada em conta porque tem como desafio maior o objetivo do desenvolvimento local e regional da comunidade onde está inserida, que geralmente são diferenciadas entre si e ao mesmo tempo, a universidade não pode perder de vista a realização da missão universitária.

De acordo com Fialho “[...] o campus universitário do interior do estado encontra-se legal e estatutariamente tão incumbido como qualquer outro das atividades ensino, pesquisa e extensão e responde também pelo compromisso local da universidade e pela realização da sua missão” (2005, p.15).

Já as universidades *multicampi* estaduais, além desses desafios têm outros pela frente, pois são instituições criadas por iniciativa dos governos estaduais, por conta da ausência do governo federal e, na grande maioria delas, têm pouca participação junto aos órgãos federais de financiamento e, portanto, inúmeras dificuldades para manter o status conquistado e para ampliar seu crescimento institucional e acadêmico. Ainda para Fialho: “[...] a inexistência de capacidade instalada restringe o acesso a recursos e vice e versa, a falta de recurso limita a elevação dos padrões acadêmicos e institucionais” (2005, p.115). Conseqüentemente, as universidades *multicampi* estaduais, como a UEMS, UNEMAT e UEG, têm inúmeros desafios em função da desagregação físico-espacial e de desconcentração organizacional, além da falta de prioridade política dos governos estaduais em assegurar as condições financeiras necessárias à educação superior.

As Universidades Estaduais do Centro-Oeste: UNEMAT, UEG, UEMS apresentam em seus documentos institucionais a preocupação com a expansão e com a interiorização da educação superior, para com seus estados e se configuram como *multicampi*.

Nos documentos da UEG, o conceito de *multicampi* é assim estabelecido “a UEG é uma instituição que possui uma característica bastante peculiar em relação a outras entidades de ensino superior: é *multicampi*, ou seja, encontra-se territorialmente descentralizada” (Núcleo de Avaliação UEG-UnUCET , 2005, p.17). A missão dessa Instituição está voltada para:

Produzir e socializar o conhecimento científico e o saber, desenvolver a cultura e a formação integral de profissionais e indivíduos capazes de inserirem-se criticamente na sociedade, e promoverem a transformação da realidade sócio-econômica do Estado de Goiás e do Brasil (UEG-PDI, 2003 p.25).

A UEG foi sendo estruturada por meio de um projeto de interiorização da educação superior para responder às demandas da sociedade goiana, e tem como objetivo alavancar o crescimento e o desenvolvimento do estado de Goiás e assegurar aos estudantes o direito de acesso e permanência na educação superior, como pode ser verificado na citação a seguir:

A UEG, uma prioridade do governo estadual, foi sendo estruturada por meio de um projeto de interiorização da educação superior visando responder às demandas da sociedade goiana, com o objetivo de alavancar o crescimento e o desenvolvimento do Estado de Goiás, bem como assegurar aos estudantes o direito de acesso e permanência na educação superior pública e gratuita (Núcleo de Avaliação UEG-UnUCET , 2005, p.16).

De acordo com tal documento, a UEG marca presença em diversos municípios com diferentes “campi”. Além de um grande número de cursos ofertados, conta com a presença física em 50 municípios goianos: com 31 Unidades Universitárias em 30 municípios e 20 Pólos universitários em 19 municípios. Em 2006, ofereceu um total de 137 cursos, sendo 19 cursos superiores em Tecnologia, 82 de Licenciatura e 36 Bacharelados, conforme citação abaixo:

A UEG marca presença em diversos municípios, com diferentes “campi”. Até o ano de 2005, a Universidade contava com 31 Unidades Universitárias em 30 Municípios e 20 Pólos Universitários em 19 municípios. Os Pólos estavam presentes nos seguintes Municípios: Goiânia, Anápolis, Aparecida de Goiânia, Aruanã, Catalão, Cristalina, Edéia, Jataí, Goiatuba, Itapaci, Mineiros, Niquelândia, Palmeiras de Goiás, Piranhas, Pirenópolis, Planaltina de Goiás, Santa Terezinha, Santo Antônio do Descoberto e Trindade. Constituem-se também como Pólos a Academia de Polícia Militar e o 1º Grupamento de Incêndio do Corpo de Bombeiro, em Goiânia. Em setembro de 2005, oito Pólos passaram a Unidades Universitárias, a saber: Edéia, Goiânia (CAIC), Jataí, Niquelândia, Mineiros, Palmeiras de Goiás, Pirenópolis e Trindade, que devem iniciar suas atividades como UnUs a partir de 2006 (Núcleo de Avaliação UEG-UnUCET , 2005, p.16).

A Instituição desenvolve também, o Programa Universidade para os Trabalhadores da Educação, que tem por objetivo a oferta de cursos de Licenciatura Plena Parcelada para a formação de professores. Esclarece ainda que:

Em 2000, a UEG e a Associação Goiana dos Municípios (AGM) firmaram convênio e as prefeituras municipais assinaram um termo de adesão, comprometendo-se, portanto, com a efetivação da LLP para a formação dos professores municipais, o que já vinha ocorrendo com os professores da rede estadual, quando do estabelecimento do primeiro convênio entre a UEG e a SEE, em 1999 (Núcleo de Avaliação UEG-UnUCET , 2005, p. 21).

A sede da UEG está localizada na cidade de Anápolis que é considerada como a maior cidade industrial de Goiás. Suas principais indústrias pertencem aos ramos Farmoquímico, de Alimentos e Indústria de Transformação. A população em 2007, de acordo com estudos do IBGE, era de 325.544 habitantes, fica a 48 quilômetros da capital, Goiânia. Na capital, a UEG, oferecia em 2006, apenas cinco cursos: dois de Comunicação Social – Audiovisual, dois de Educação Física e um de Fisioterapia (www.ueg.br/histórico. acesso em: 20/12/2007).

A UNEMAT também possui uma estrutura *multicampi*. “Com unidades localizadas geograficamente distantes e em espaços econômicos e naturais diversos” (3ª RELATÓRIO DE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL/UNEMAT/2005, p. 51). Foi concebida com base na necessidade de oferecer uma melhoria na qualidade de vida da população cacerense e da região. Sua missão é “Promover a elevação sócio-cultural e a melhoria técnico-profissional da população, tendo como eixos norteadores a inclusão social e o desenvolvimento sustentável de Mato Grosso” (PDI, 2002, p. 13).

A UNEMAT ofereceu em 2006, 44 cursos regulares, 12 cursos modulares e 6 cursos à distância, encontrava-se presente em quase todos os municípios do estado de Mato Grosso, através de onze campi - Alta Floresta, Alto Araguaia, Barra do Bugre(s), Cáceres, Colíder, Juara, Luciara, Nova Xavantina, Pontes e Lacerda, Sinop e Tangará da Serra) e 13 (treze) Núcleos Pedagógicos localizados nos municípios de Campos de Júlio, Campo Novo dos Parecis, Confresa, Jaciara (Vale do São Lourenço), Jauru, Juína, Lucas do Rio Verde, Nobres, Poconé, São Félix do Araguaia, Sapezal, Sorriso e Vila Rica (www.unemat.br. Acesso em 22/12/2007)

A UNEMAT teve origem no Instituto de Ensino Superior de Cáceres - IESC, criado em 1978, como instituição municipal. Este havia sido concebido a partir da necessidade de oferecer uma melhoria na qualidade de vida da população cacerense e da região, posteriormente foi se expandindo para as demais regiões mato-grossenses. (3ª AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL/UNEMAT, 2005, p.26).

A sede administrativa da UNEMAT está localizada na cidade de Cáceres que geograficamente encontra-se na micro região do Alto Pantanal a sudoeste de Mato Grosso, a 210 km da capital - Cuiabá. A referida Instituição não ofereceu até 2006, nenhum curso na capital.

A UEMS não se denomina *multicampi*, mas assim como as outras universidades estaduais do Centro-Oeste, sua expansão ocorreu pela interiorização. “[...] Uma Universidade com vocação voltada à interiorização de suas tarefas para atender a uma população que, por dificuldades geográficas e sociais, dificilmente teria acesso ao ensino superior” (RELATÓRIO DE AVALIAÇÃO¹⁹ 2006, p.05), portanto sua criação se deu para reduzir as disparidades do saber e as desigualdades sociais, e ainda “[...] para mudar o cenário da qualidade da Educação Básica” (idem). Sua missão: “gerar e disseminar o conhecimento, voltada para a interiorização, e com compromisso em relação aos outros níveis de ensino” (PDI/UEMS, 2002, p 13).

¹⁹ Relatório do 1º ciclo de Avaliação Institucional Interna. Dourados – MS, agosto de 2006.

No ano de 2006, a UEMS ofereceu 45 Cursos, 28 de licenciaturas e 17 bacharelados. Distribuídos em 15 municípios do Mato Grosso do Sul: Gloria de Dourados, Cassilândia, Navirai, Maracajú, Coxim, Jardim, Mundo Novo, Ponta Porá, Nova Andradina, Amanbai, Ivinhema, Paranaíba, Três Lagoas e Aquidauana (www.uems.br/vestibular. acesso em 13/11/2007).

Sua sede está localizada na cidade de Dourados, a segunda maior cidade do estado de Mato Grosso do Sul, atualmente com uma população superior a 185 mil habitantes, localiza-se no centro-sul do estado, a 224 km da capital, Campo Grande. Somente em 2001, a UEMS cria uma Unidade de Ensino na capital com a finalidade de atender à demanda do curso de graduação Normal Superior.

O modelo de universidade *multicampi*, segundo Fialho (2005), precisa definir uma forma de gestão que acolha as peculiaridades dessas instituições que são a desconcentração organizacional e a dispersão espacial.

A penetração da educação superior em áreas geograficamente diversificadas promove o acesso para populações anteriormente excluídas e contribui para o desenvolvimento de comunidades à margem dos processos de modernização, mas traz alguns desafios também, como por exemplo: essa dispersão geográfica de unidades institucionais cria dificuldades de natureza administrativa e de gestão acadêmica, assim como problemas referentes à construção de uma identidade orgânica da instituição, que podem ter reflexos negativos no seu desempenho.

Para Bittar, Silva e Veloso, a expansão das IES estaduais do Centro-Oeste por meio da interiorização é um “[...] fenômeno que tem algumas características próprias, mas reproduz no geral os mesmos princípios que norteiam a expansão das IES no Brasil” (2003, p.156). Estas autoras citam como exemplo, a criação da UNEMAT, que surge num “período em que a Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT passava por um refluxo no processo de crescimento, paralisada pelas políticas públicas encetadas pelo governo federal, especialmente nos oito anos de mandato de FHC” (2003, p.157). Como forma de compensar, o governo federal passou a incentivar a criação das universidades estaduais; o mesmo processo aconteceu com a criação da UEMS e da UEG.

Ainda alertam para outro aspecto muito importante que precisa ser considerado ao analisar a criação das universidades estaduais. Segundo Bittar, Silva e Veloso “[...] ter uma universidade pública instalada na cidade representa, em média, um adicional de 30,9% para a receita total do município” (2003, p.157), um atrativo bem interessante para as prefeituras das cidades do interior.

2.4 Modelo e Missão das Universidades Estaduais do Centro-Oeste

Com vistas a se ter uma melhor compreensão de Universidade, assim como também, das Universidades Estaduais do Centro-Oeste, é necessário verificar os vários modelos de universidade que se constituíram ao longo dos tempos, para um entendimento sobre o papel da educação superior nos dias atuais.

Para Sguissardi (2006) o que se denominam, hoje, modelos clássicos de universidade, se constituiu ao longo dos séculos XVIII e XIX. Os designados modelos napoleônico e humboldtiano são conceitos que dificilmente encontrariam correspondência real em qualquer instituição universitária, de qualquer país do mundo, mas que continuam servindo de parâmetro e referência para as universidades atuais.

O modelo francês napoleônico tinha como objetivo fazer da universidade a formadora dos quadros necessários ao Estado, seu papel era especializar e profissionalizar, de acordo com Sguissardi a “formação se daria em conformidade com a nova ordem social e com a ‘tirania do diploma do Estado’”. (2006, p.68). Já o modelo alemão ou humboldtiano, preconizava uma universidade voltada para a produção do saber e a formação livre.

No século XX, ainda segundo Sguissardi, nasceu um novo modelo denominado de “universidade de massas ou americano” (2006, p.69). Nos dias atuais não existe um modelo tipicamente francês ou alemão ou americano. O que se vê são muitos modelos americanos, porque o modelo universitário está pautado na reforma do Estado e condicionado a uma nova configuração dada pela Organização Mundial do Comércio que vê o ensino superior como um bem privado, quase mercadoria, Sguissardi questiona:

Serão os ventos e a avalanche neoliberais na economia, na reforma do Estado e na concepção do conhecimento e do ensino superior como bem privado, quase-mercadoria, serviço educacional regulamentável no âmbito da Organização Mundial do Comércio (OMC) que irão condicionar, nos últimos anos, a nova configuração da universidade em nosso país e no exterior, também sob o ponto de vista dos modelos universitários. (2006, p. 84).

A redução de financiamento público, o recuo do Estado na manutenção das IES públicas, o surgimento de inúmeras IES privadas, o aumento da diferenciação institucional, a adoção de modelos empresariais na gerência das universidades, são algumas das conseqüências que ocorreram com a organização do Estado neoliberal.

A idéia de universidade autônoma de pesquisa e da busca do saber desinteressado, financiado pelos fundos públicos deixa de ser primordial. O discurso atual é

que o ensino superior é um bem antes privado que público, que o retorno social dos recursos aplicados neste nível de ensino é inferior aos outros níveis de ensino e, portanto, os países subdesenvolvidos e/ou emergentes devem direcionar seus recursos para a educação básica. Para Squissardi (2006) *neoprofissionalismo, hereronomia e competitividade* são os novos traços que o Banco Mundial esboça para a universidade dos dias atuais.

Bittar, Silva e Veloso (2003) explicitam que para se adaptar a esse novo modelo, as universidades públicas tiveram que utilizar estratégias de sobrevivência:

“[...] realizaram uma ‘revolução administrativa’ para sobreviver no sentido de racionalizar o uso de recursos e a utilização da capacidade ociosa, o que se traduz, por exemplo, na ampliação dos cursos noturnos e aumento de matrículas sem aumento de despesas. Como recompensa e estes ajustes, as cotas de concessão de recursos provenientes do MEC privilegia a quem favorece a expansão com menos gastos, o que tem induzido as instituições públicas ao estabelecimento das ‘parcerias’ como forma de suprir recursos deficitários e sustentar o crescimento” (2003, p.155).

Desta forma, as instituições públicas, principalmente as estaduais, mostram números que indicam expansão e, portanto, a capacidade de se manter presente na sociedade. Ainda para Bittar, Silva e Veloso (2003), é nesse contexto que as universidades estaduais do Centro-Oeste se expandem e se interiorizam.

Frantz (2006) explicita que se deve entender as universidades como construções históricas, porque como tais, são construções políticas. O próprio conceito de universidade é polêmico, carrega em sua história interesses nem sempre convergentes. De acordo com Frantz “É um conceito que incorpora, em seus tempos e lugares, a complexidade das práticas e das idéias da sociedade humana” (2006, p. 124), portanto a universidade sempre vai interagir e reagir aos níveis e as condições de desenvolvimento regional e local onde está inserida.

Nas universidades *multicampi* tais circunstâncias são otimizadas pela diversidade dos *campus* que estão em contato com várias realidades distintas, de acordo com Fialho “[...] sua presença naquele lugar (re) ordena o uso daquele espaço. Como lugar de trabalho, *locus* da produção intelectual, sua simples existência organiza, de uma dada maneira, a própria força de trabalho” (2005, p. 115).

Deste modo, cabe ressaltar a importância da missão nas Universidades Estaduais do Centro-Oeste, uma vez que é por meio delas que se pode identificar o conjunto de atividades utilizadas por uma organização como balizadoras e orientadoras de seu progresso na comunidade em que se insere.

A missão da UEMS está definida como: “Gerar e disseminar o conhecimento, voltada para a interiorização, e com compromisso em relação aos outros níveis de ensino” (PDI/UEMS, 2002, p.13).

Para a UEG sua missão consiste em: Produzir e socializar o conhecimento científico e o saber, desenvolver a cultura e a formação integral de profissionais e indivíduos capazes de se inserirem criticamente na sociedade, e promoverem a transformação da realidade sócio-econômica do Estado de Goiás e do Brasil.” (UEG/PDI, 2003 p.25)

A UNEMAT tem como missão: “Promover a elevação sócio-cultural e a melhoria técnico-profissional da população, tendo como eixos norteadores a inclusão social e o desenvolvimento sustentável de Mato Grosso” (PDI/UNEMAT, 2003, p.14).

Verifica-se que na missão dessas universidades existe um grau de similaridade considerável em relação à integração com a comunidade em que estão inseridas, e que as expressões “*produzir, gerar e promover o conhecimento no espaço local*” estão postas em todas elas.

Embora a missão deva ser o reflexo do verdadeiro compromisso da universidade com o social, ela tem de refletir tanto o que é a instituição, como o modo como ela contribui com o seu meio. A qualificação da missão se dá pelos valores, isto é, pelos critérios de atuação que orientam as decisões de gestão diante das diversas alternativas que surgem no dia-a-dia para realização da missão Institucional das universidades.

Segundo Fialho, é necessário compreender o papel das universidades fundamentado em cada período histórico, pois estas têm visão dualista, ora são entendidas como “agência de formação de recursos humanos (e, mais restritamente, mão-de-obra para o mercado de trabalho), ora como instituição encarregada da cultura doutra, erudita (em suma, distante das necessidades básicas das sociedades e dos povos)” (2005, p.40).

A missão da universidade está implicada em todas as dimensões da sociedade – políticas, sociais, históricas e educacionais. A expansão demográfica, a universalização do ensino de primeiro e de segundo graus, o desenvolvimento econômico e tecnológico do País, que hoje fazem parte do nosso cotidiano, segundo Britto (1991) forçam “as portas da universidade, cujos índices de matrículas universitárias apresentam-se insuficientes,” (BRITTO apud FIALHO, 2005, p. 41).

Fialho (2005) chama atenção para a importância de um entendimento mais apurado sobre as unidades que integram os chamados *campi* universitários que também estão encarregadas de realizar a missão universitária. Estas unidades se encontram em contextos regionais bastante diferenciadas e estabelecem uma relação muito próxima com o desenvolvimento

local e regional e, são estas relações de interdependências entre as universidades e as cidades onde estão inseridas que são imprescindíveis para a realização da missão universitária das universidades estaduais *multicampi*.

2.5 As Universidades Estaduais do Centro-Oeste e o ensino noturno.

No Brasil, o ensino noturno surge ainda no período imperial e foi destinado a adultos e adolescentes analfabetos. Carvalho ao referir-se a esse período, explica que:

Alguns registros de 1870-1880 dão conta de algumas características desse tipo de ensino: destinado ‘aos que a idade e a necessidade de trabalhar não permitam freqüentar cursos diurnos’, servem ‘ao homem do povo que vive do salário’, funcionam em locais improvisados ou cedidos, seus professores recebem apenas uma pequena gratificação para se encarregar destas aulas. (1984, p 23)

Com base em tal leitura percebe-se que o surgimento do ensino noturno já vem carregado de certos preconceitos que até hoje ainda envolve esta modalidade.

Segundo o INEP (2004), as características dos estudantes que freqüentam cursos no período noturno são semelhantes, pois a maioria deles trabalha no município onde está localizada a instituição ou em cidades vizinhas, tendo como única oportunidade para concluir a graduação, a realização de estudos no período noturno.

Barreiro e Terribili Filho explicitam que o período noturno geralmente é “[...] caracterizado por estudantes que trabalham durante o dia, em área não necessariamente associada a seu interesse, o que os leva a tentar obter recursos financeiros para realizar o curso superior” (2007, p.94). Esse aluno enfrenta vários problemas no seu dia a dia para chegar a universidade, como por exemplo, o transporte, o trânsito, que implicam em perdas e atrasos nas aulas.

Apesar da grande diversidade, esses estudantes-trabalhadores buscam um diploma de curso superior que representa o reconhecimento social. A formação profissional e obtenção de um diploma parecem aumentar as chances de competição no mercado de trabalho, assim como também melhorar as condições de vida. Ainda segundo Barreiro e Terribili Filho (2007), o reconhecimento social, formação profissional e a obtenção de um diploma, aumentam a expectativa e as chances de competição no mercado de trabalho.

Assim, se o ingresso na educação superior representa uma vitória para as classes menos favorecidas, outro desafio está na permanência, em garantir a finalização do curso. Segundo Terribili Filho (2007), no Brasil a taxa de desemprego para jovens na faixa etária de 15 a 24 anos é 60,7%, e a concentração maior está nos jovens de baixa escolaridade, pertencentes as classes de baixa renda. A forma encontrada pelos jovens para se inserir no mercado de trabalho foi a obtenção de um diploma de curso superior.

Terribili Filho explicita que enquanto nos anos 1960, o sonho do brasileiro era conseguir uma casa própria, após os anos de 1980, esse sonho passou a ser a obtenção de um diploma de curso superior, pois o certificado se transformou em sinônimo de empregabilidade, salário adequado e sobrevivência digna.

Oliveira, Dourado e Amaral (2006) no texto “Desafios e Perspectivas de uma política para as Instituições Federais de Ensino superior”, ao analisarem as vagas oferecidas pelas instituições de educação superior concluíram que as instituições privadas, entre 1994 e 2002 tiveram um aumento de 272,5%, entretanto o percentual de vagas não preenchidas, em 2002 foi de 37,4%. Enquanto que as vagas não preenchidas das instituições públicas ficaram na casa dos 7%.

Eles questionam se esse duplo movimento, um pequeno percentual de vagas não preenchidas nas públicas e um elevado porcentual de vagas não preenchidas nas privadas estariam indicando que a sociedade não está conseguindo pagar as mensalidades nas instituições privadas? Estaria sendo atingido o limite para as famílias brasileiras pagarem mensalidades, em função da enorme desigualdade social brasileira? Ou seja, existirá uma exaustão no ensino superior privado?

O IBGE, 2001, mostra números alarmantes de desigualdade na distribuição de renda no Brasil: 62,9% da população moram em domicílio cuja renda é de até cinco salários mínimos, apenas 4,9% das pessoas vivem em domicílios onde a renda domiciliar é maior de 20 salários mínimos.

Terribili Filho e Quaglio (2007) realizaram uma pesquisa em 2002 sobre as dificuldades dos estudantes de São Paulo, do ensino noturno intitulado “O cenário urbano para o estudante do ensino superior noturno na cidade de São Paulo: triste realidade ou palco de heróis?” Nesta pesquisa são evidenciados os vários problemas que dificultam a permanência do estudante-trabalhador na educação superior. Entre as maiores dificuldades estão: Aspecto 1 - A violência e a falta de segurança. Aspecto 2 – A condição socioeconômica do estudante do ensino superior noturno. Para a maioria dos entrevistados as condições socioeconômicas do país, é que forçam a grande maioria dos estudantes a realizar uma dupla

jornada: trabalhar de dia e estudar à noite. Aspecto 3 – Foco “econômico-financeiro” das instituições privadas. Nas entrevistas os alunos reclamam da baixa qualidade de ensino como decorrência de ações dos administradores das instituições privadas que não têm compromisso efetivo com as questões de ensino. Essa pesquisa ainda nos revela que as questões relativas à mensalidade, à dificuldade de pagamento e a questão da inadimplência, são pontos relevantes que dificultam a permanência, o que talvez possa responder o questionamento de que em 2002, 37,2% das vagas nas instituições Superiores privadas não terem sido preenchidas. (www.ipv.pt/Millennium31/5. Acesso: 02/11/2007).

Em contrapartida, o mundo cada vez mais globalizado tem exigido um homem mais produtivo e, por conta disso cresce a necessidade de aprimoramento profissional que se dá na busca do ensino noturno. Segundo Gentili:

[...] as possibilidades de inserção de um indivíduo no mercado dependem (potencialmente) da posse de um conjunto de saberes, competências e credenciais que o habilitam para a competição pelos empregos disponíveis (a educação é, de fato, um investimento em capital humano individual); só que o desenvolvimento econômico da sociedade não depende, hoje, de uma maior e melhor integração de todos à vida produtiva (a educação não é, em tal sentido, um investimento em capital humano social). As economias podem crescer e conviver com uma elevada taxa de desemprego e com imensos setores da população fora dos benefícios do crescimento econômico (2004, p. 54).

Para o ideário neoliberal, educação não está vinculada à garantia de integração na vida produtiva, diz respeito tão somente a melhores condições de competir pelos reduzidos empregos disponíveis. Frigotto explicita que “[...] o que está em curso é um processo pelo qual se pretende convencer os excluídos de que eles são os culpados por sua exclusão” (2004, p. 72).

Sabe-se de antemão que a maioria dos estudantes dos cursos noturnos não pode dedicar-se exclusivamente aos estudos devido à situação sócio-econômica. São indivíduos que necessitam trabalhar para garantir o seu sustento e garantir também a continuidade dos estudos, pois muitos só conseguem estudar porque trabalham e este tempo estabelecido para estudar é determinado pela jornada de trabalho.

Estudos informam que existem diferenças quanto à origem socioeconômica entre alunos do diurno e do noturno destas instituições. De acordo com Furlani “[...] estas diferenças apontam que os alunos da manhã, provêm de camadas mais altas e os do noturno vem de famílias de camadas médias” (1998, p.36), fato este que obriga os alunos das camadas mais baixas a ingressar no mercado de trabalho mais cedo e em conseqüência, resta-lhes a alternativa de uma graduação em período noturno.

Segundo informação fornecida pelo INEP (2006), a cada ano é visível o crescimento de matrículas no período noturno. Em 1994 as matrículas noturnas já representavam a maioria e desde então tem crescido ano a ano. De acordo com o Censo Anual da Educação Superior de 2006, o Brasil possui 4.676.646 milhões de matrículas em cursos presenciais de graduação, dos quais 3.467.342 estão em instituições privadas, representando 74% do total, ou seja, de cada dez estudantes da educação superior no Brasil, sete estudam em instituições privadas e apenas três em instituições públicas (INEP, 2006).

Outra característica da educação superior no Brasil percebida ao se analisar os dados do Censo de 2006, é a de que há 2.847.670 milhões de matrículas no período noturno, representando mais de 60 % do total. Deste montante, 2.400.124 das matrículas estão nas instituições privadas, o que representa um percentual de 84,2% . Assim, pode-se afirmar que de cada dez estudantes do turno noturno, oito estão matriculados em instituições privadas. Segundo Barreiro e Terribili Filho, esses dados mostram que:

[...] a educação tornou-se um segmento de *business*, com alta atratividade para empresários, decorrente da base de sustentação presente na legislação e nas políticas e regulamentações, no sentido de se atender a uma demanda crescente, deixando para segundo plano questões relevantes tais como: qualidade do ensino, formação de professores, e sobretudo, a política de oferta de vagas pelo Estado no período noturno (2007, p. 85) .

Já as instituições públicas ofertaram 1.209.304 matrículas no ano de 2006, dessas, 761.758 mil, estão no período diurno e 447.546 mil no noturno. Ou seja, 63% das vagas estão no diurno, 37% no noturno (INEP, 2006).

Como a maior parte das vagas das universidades públicas é ofertada durante o dia, quem precisa trabalhar para manter seus estudos não tem alternativa a não ser optar por um curso noturno numa instituição paga, o que acaba dificultando ainda mais a permanência deste indivíduo na educação superior.

A reflexão necessária nos dias atuais sobre a importância da universidade, necessita estar ligada às transformações sociais. É necessário levar em consideração as evoluções da sociedade e do mercado de trabalho, sem necessariamente estar subjugada a este. Para Dourado:

O atual momento de ajuste do capitalismo cria um contexto de novas exigências, demandas e desafios à educação, em especial à educação superior [...] As transformações técnico-científicas, econômicas, políticas e culturais ocasionam, dentre outros: o desemprego estrutural e tecnológico; a globalização da produção, do consumo e do trabalho; [...] a exigência de novo perfil de trabalhador e, por conseguinte, de novo modelo de formação profissional. Um denominador comum fundamental dessas mudanças é,

portanto, a reestruturação da produção e do trabalho que coloca, em destaque, o conhecimento, a qualificação e a formação de recursos humanos (1999, p.5).

Estas transformações, tanto sociais como econômicas, questionam o papel da educação e principalmente o papel das Instituições de Educação Superior na sociedade como agentes de formação para o mundo do trabalho e para a sociedade.

É inegável que essas transformações trouxeram mudanças nas atuais políticas governamentais; as políticas educacionais privilegiaram o sistema privado em detrimento do público, o crescimento do ensino superior brasileiro tornou-se dependente da iniciativa privada.

Apesar de o foco desse estudo estar centrado nas Universidades Públicas Estaduais, entendeu-se necessário tratar de modo sucinto de alguns aspectos que nos levam a compreender a privatização da educação superior, uma vez que a privatização desse nível de ensino é cada vez mais enfatizada pelas políticas públicas neoliberais como modo de resolver o impasse entre qualificação e formação de recursos humanos.

A privatização da Educação Superior no Brasil se intensifica nos anos 1960 com a Reforma Universitária de 1961, mas é nos anos 1990 que documento oficiais da agência multilateral - Banco Mundial (BIRD) – orientam para a necessidade de uma nova reforma no sentido de racionalizar e estabelecer a eficiência ao sistema. Assim, segundo Carvalho: “[...] novos conceitos foram introduzidos à agenda de reformas: avaliação, autonomia universitária, diversificação, flexibilização e privatização” (2004, p. 8).

Em relação à oferta de vagas no ensino superior, por exemplo, os índices são muito expressivos. Os dados do Censo da Educação Superior relativos ao ano 2006, mostram que no Brasil existem 2.270 instituições de educação superior e o setor privado representa 89% (2.022) do total das instituições do sistema de educação superior.

Na Região Centro-Oeste o setor privado atingiu o seu auge em 1999 com um crescimento de 38,2%. Em oito anos o número de instituições privadas na região saltou de 85 para 195 em 2006 e o sistema como um todo passou de 132 para 243 instituições no ano de 2006, distribuídas nas categorias administrativas, Federais, Estaduais, Municipais, particulares e comunitárias/confessionais/filantrópicas, que está detalhado no quadro V.

Quadro V - Total de instituições de ensino superior da região Centro-Oeste, de 1999 a 2006.

ANO	PÚBLICAS			PRIVADAS	
	Federal	Estadual	Municipal	Particulares	Comum/conf/ filantrópicas
1999	5	15 ²⁰	7	85	20
2000	5	3	7	103	16
2001	7	3	7	132	13
2002	7	4 ²¹	7	165	15
2003	9	4	10	174	13
2004	9	4	10	172	20
2005	10	4	4	186	30
2006	10	4	4	195	30

Fonte: MEC/INEP -2006. www.inep.gov.br. Acesso em: 20/04/2008.

Pelo Quadro V, percebe-se que em oito anos – 1999 a 2006 – as Instituições Federais na região Centro-Oeste duplicaram, passando de cinco para dez. As municipais em contrapartida encolheram, em 1999 havia sete instituições municipais e em 2006, apenas quatro. As instituições comunitárias, confessionais e filantrópicas tiveram um crescimento pouco expressivo de vinte, para trinta, e as particulares cresceram mais de cem por cento, de 85 passaram para 195.

Barreiro e Terribili Filho alertam que ainda “[...] há grandes indícios de que o índice de matrículas nas instituições de ensino superior privado [...] continuará em ascensão

²⁰ Dessas 15 instituições de ensino superior, 3 são universidades e 12 são faculdades, escolas e/ou institutos.

²¹ Dessas 4 instituições de ensino superior, 3 são universidades e 1 é faculdade, escola e/ou instituto.

devido às políticas do governo federal, como por exemplo, o Programa Universidade para Todos – PROUNI” (2007, p.91).

Ainda segundo Ristoff e Giolo, esse alargamento no setor privado pode ser justificado pela “ampliação social”, movimento por meio do qual foram incorporados setores sociais, antes, excluídos da educação superior. “[...] a classe média baixa e os trabalhadores foram atraídos, sobretudo, pelas instituições privadas que passaram a lhes oferecer cursos mais breves, mais baratos e, em tese, mais afinados com a sua destinação profissional” (2006, p.17).

O Quadro demonstra também um dado bastante curioso: as instituições estaduais do Centro-Oeste, de 15 passaram para quatro. Esse encolhimento das instituições pode ser explicado após o surgimento da Universidade Estadual de Goiás. As doze faculdades isoladas encontravam-se no estado de Goiás, e foram aglomeradas e transformadas na UEG, no final de 1999 início de 2000, portanto, a UEG nasce do conglomerado dessas instituições isoladas.

Foi na década de 1990 que se presenciou a interiorização de IES públicas na região Centro-Oeste, com a criação e expansão dos *campi* das três universidades estaduais: UNEMAT, UEG e UEMS, cujas características apontam para a oferta de cursos de graduação em cidades do interior dos estados federativos e também em turnos noturnos, possibilitando e ampliando o acesso ao ensino superior público.

Bittar, Silva e Veloso no texto “Processo de interiorização da educação superior na região Centro-Oeste: particularidades dos estados do Mato Grosso e Mato Grosso do Sul”, questionam se essa ampliação do acesso ao ensino superior pode ser considerada democratização do ensino superior ou se esse processo de interiorização, não está apenas atendendo as orientações dos organismos internacionais, “[...] para os quais os países em desenvolvimento são vistos como produtores de mão-de-obra específica para determinadas demandas do mercado, não significando necessariamente a formação de recursos humanos qualificados para a produção do conhecimento científico” (2003, p.61).

A região Centro-Oeste, segundo dados do INEP (2006), tem 411.607 mil matrículas nos cursos de graduação presencial, tal montante concentra-se no período noturno com 240.390 mil matrículas, portanto, uma porcentagem de 58,4 %. Pode-se afirmar que de cada dez estudantes do Centro-Oeste, quase seis estudam no período noturno.

As três universidades estaduais do Centro Oeste, UEMS, UNEMAT e UEG que, além de atividades de ensino prestam serviços às comunidades em diversas cidades do interior da região, ofereceram em 2006, um total de 42.866 mil vagas, assim distribuídas: UEMS 7.039 mil vagas representando 16,4% deste total; UNEMAT 9.866 mil, representando um

total de 23,3% e UEG 25.478 mil vagas, o que significa 59,4% (www.inep.gov.br. Acesso em: 20/10/2008), como pode ser verificado na Tabela III.

Tabela III - Vagas e porcentagens de matrículas nas Universidades Estaduais do Centro-Oeste - 2006.

Instituição	Vagas	%
UEMS	7.039	16,4%
UNEMAT	9.866	23,3%
UEG	25.478	59,4%

Fonte: MEC/INEP – 2006. www.inep.gov.br. Acesso em: 18/11/2008.

Há que se ressaltar que apesar dessas universidades terem sido criadas recentemente e possuírem pouca tradição na constituição de um poder acadêmico interno, e algumas ainda não conseguiram se destacar pela atividade de pesquisa, nem por isso deixam de ter um papel preponderante. Pois como afirma Martins: “[...] oferecem múltiplos e relevantes serviços educacionais e de extensão numa relação bastante dinâmica para com a sociedade”. (2000, p. 46).

Amparadas pela LDB/1996 e o PDE/2001 que ressaltam a importância de se oferecer o ensino noturno na educação superior, as Instituições Estaduais do Centro-Oeste ofertaram grande número de vagas no período noturno.

O número de cursos no período noturno da UEMS representou em 2006, 64,4% pois dos 45 cursos ofertados, 29 foram no noturno. É também no período noturno que se encontra a maior concentração de cursos de licenciaturas, 71,4%, e 52,9% dos cursos de bacharelado. Apesar de a UEMS estar representada em 15 cidades, apenas em cinco tem cursos no diurno: dois em Aquidauana, um em Cassilândia, dois em Campo Grande, um em Ponta Porã e dez em Dourados.

Analisando-se também a distribuição de vagas por área de conhecimento (bacharelado e licenciaturas), nota-se que a grande maioria dos cursos está na área de licenciaturas: 28 de licenciatura e 9 em bacharelado, distribuídos pelos 15 municípios do Estado do Mato Grosso do Sul.

Tabela IV – Total de cursos presenciais oferecidos pela UEMS – 2006.

Vagas	Licenciaturas	Bacharelado	total
Diurno/vesp/integral/ matutino	8	8	16
Noturno	20	9	29
Total geral	28	17	45
% noturno	71,4%	52,9%	64,4%

Fontes: www.uems.br. Acesso em 15 de novembro de 2007.

A UNEMAT, em 2006, atendeu 10 cidades ofertando 44 cursos regulares presenciais. Pela tabela IV pode-se notar que o percentual de vagas oferecidas nos cursos noturnos da UNEMAT não tem uma distribuição equilibrada entre as áreas de conhecimentos. Na área de bacharelado o percentual não atinge nem 30%, ao passo que na área de licenciatura este percentual quase chega a 90%. No diurno, os cursos de licenciaturas são apenas dois, enquanto que os cursos de bacharelado são 19.

Ao contrário da UEMS, que tem espaço ocioso durante o diurno na grande maioria das unidades, a UNEMAT oferece cursos diurnos e noturnos em quase todos os seus *campi*. Apenas três cidades ofertam cursos somente no noturno: Araguaia, Juara e Colider, e tem espaços ociosos durante o período diurno.

Tabela V – total de cursos presenciais oferecidos pela UNEMAT – 2006.

Vagas	Licenciaturas	Bacharelado	total
Diurno/vesp/integral/ matutino	2	19	21
Noturno	16	7	23

Total	18	26	44
% noturno	88,8%	26,9%	52,3%

Fonte: www.unemat.br/vestibular 2006. Acesso em 16/01/2008.

A UEG ofereceu em 2006, 137 cursos de graduação distribuídos em 38 municípios do estado de Goiás. Destes, 82 de licenciaturas, 36 de bacharelado e 19 nas áreas tecnológicas. No período noturno funcionam 94 cursos, num percentual de 68,6%; destes 72% dos cursos na área de licenciatura, 52,7% bacharelado e 84,2% tecnológicos, estão no período noturno. Dos 38 municípios atendidos, 17 oferecem cursos apenas no noturno, ficando com seus espaços ociosos durante o dia e apenas duas cidades oferecem cursos somente no período diurno: Ipameri e Goiânia. (www.ueg.br. Acesso em: 16/01/2008).

Tabela VI – Total de cursos presenciais oferecidos pela UEG – 2006.

Vagas	licenciatura	Bacharelado	Tecnológica	T total
diurno/vesp/integral/ matutino	23	17	03	43
Noturno	59	19	16	94
Total	82	36	19	137
% noturno	72%	52,7%	84,2%	68,6%

Fonte: www.ueg.br/vestibular 2006. Acesso em 18 de janeiro de 2008.

Quando analisados os cursos ofertados em 2006 pelas três universidades estaduais do Centro-Oeste, percebe-se um desequilíbrio entre os cursos e os turnos ofertados. A maioria dos cursos de licenciatura está no noturno nas três universidades analisadas: UEMS com 71,4%, UNEMAT com 88,8% e UEG 72%.

Os cursos de bacharelado estão mais bem distribuídos na UEG e na UEMS, já que na UNEMAT, dos 26 cursos apenas sete são ofertados no período noturno. A UEG oferece 19 cursos tecnológicos, três no diurno e dezesseis no noturno, ou seja, 84,2% desses cursos estão no turno noturno. Essas três universidades atenderam em 2006 um total de 63 municípios do Centro-Oeste.

A UEMS tem seus cursos espalhados por 15 cidades de Mato Grosso do Sul, destas, duas cidades têm cursos apenas no período diurno: Aquidauana, Campo Grande. Três cidades têm cursos no período diurno e noturno: Ponta Porã, Dourados e Cassilândia, e dez municípios têm seus espaços ociosos durante o dia.

A UNEMAT tem campus em 10 municípios do estado do Mato Grosso e uma distribuição mais homogênea, sete cidades têm seus cursos no período diurno e noturno e, apenas 3 localidades com cursos só no período noturno: os *campi* de Alto Araguaia, Juara e Colider.

A UEG atende 38 municípios: 16 cidades têm cursos no diurno e noturno, 19 municípios com cursos apenas no noturno e apenas os municípios de Ipameri e Goiânia têm seu funcionamento apenas no período diurno.

Para que o país se desenvolva cientificamente, tecnologicamente e culturalmente é necessária a participação das universidades públicas. De acordo com Martins “A retomada da expansão do ensino superior nesta nova década, precisará de novos rumos, cuja definição e implementação, estarão condicionadas pelas raízes históricas do sistema” (2000, p.57), uma vez que a educação superior no Brasil, ainda continua com fortes traços elitistas. Isso é facilmente percebido pelos cursos ofertados na grande maioria das IES, tanto públicas como privadas no período noturno, são os cursos menos prestigiados, menos concorridos, que formam para as profissões menos rentáveis, conquistando um público com menor poder socioeconômico – geralmente trabalhadores que esperam melhorar sua condição econômica e social.

Para Martins (2000), apesar do aumento do acesso da população ao ensino superior, novos mecanismos de discriminação e distinção social se formaram, como por exemplo; público x privado, universidade x instituições isoladas, ensino de elite x ensino de massa e cursos dominados por camadas privilegiadas socialmente x cursos que absorvem um público socialmente heterogêneo.

Uma pesquisa realizada por Schuwartzman (1990), revela que a escolha por profissões tradicionais e ou de alto prestígio, está fortemente relacionada à juventude (características dos que puderam desenvolver uma trajetória escolar sem interrupções) e que tem possibilidade de estudar no turno diurno.

Queiroz (2004) classifica as profissões de alto, médio (com subdivisões) e baixo prestígio que pode ser observado no quadro VI.

Quadro VI: Hierarquia de prestígio das carreiras

ALTO	MÉDIO			BAIXO
	ALTO	MÉDIO	BAIXO	
Medicina	Ciências Econômicas	Secretariado	Filosofia	Desenho e Plástica
Direito	Jornalismo	Farmácia	Ciências Biológicas	Instrumento
Odontologia	Medicina Veterinária	Agronomia	Música	Biblioteconomia
Administração	Engenharia Sanitária	Licenciatura e Bacharelado em Química	Geologia	Canto
Processamento de Dados	Enfermagem	Educação Física	Física	Licenciatura em Ciências do 1º. Grau
Engenharia elétrica	Pedagogia	Desenho industrial	Geofísica	Geografia
Psicologia	Ciências contábeis	Ciências Sociais	Composição e Regência	Museologia
Engenharia Civil	Nutrição	Artes plásticas	estatística	
Engenharia mecânica	Química industrial	Letras	Artes Cênicas	
Arquitetura	Engenharia de minas	Matemática	Dança	
Engenharia química		História		

Fonte: QUEIROZ. O negro e a Universidade brasileira. 2004. <http://www.historia-actual.com/HAO/volume1/Issue3/esp/v1i3c8.pdf>. Acesso em: 03/12/ 2008.

Comparando o quadro VI com os cursos oferecidos pelas 3 universidades estaduais do Centro-Oeste, é possível perceber que poucos cursos de alto prestígio são ofertadas pelas referidas instituições. A UEMS, por exemplo, oferece apenas o curso de direito – considerado de alto prestígio - e somente no período diurno. Dos 16 cursos ofertados no *campus* de Dourados, 10 são cursos de licenciatura.

É importante destacar que, independente do critério de hierarquização selecionado, que os cursos de alto prestígio continuam sendo os de profissões tradicionais como Medicina, Direito e Engenharia, tratadas como de alto prestígio e/ou “profissões imperiais” desde o século XIX; e como de médio baixo e baixo prestígio, dentre outras, todas as carreiras relacionadas às licenciaturas (BARBOSA, 2003).

As três instituições pesquisadas e analisadas apresentam quadros semelhantes no que se refere ao oferecimento de cursos, na grande maioria na área de licenciaturas, a formação de seus quadros profissionais está basicamente voltada para a formação de professores; aliás, esta foi a finalidade encontrada na maioria dos documentos das instituições para a criação das universidades pelos governos estaduais.

CAPÍTULO III

O ENSINO NOTURNO E OS CURSOS DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL

Neste capítulo são analisados elementos extraídos dos Projetos Políticos Pedagógicos²² e dos Relatórios de Avaliação Institucional Interna dos cursos²³ do período noturno localizados na sede – Dourados – da Universidade Estadual de Mato Grosso de Sul.

²²Documento sempre provisório que afirma publicamente aquilo em que acredita uma determinada comunidade educativa e que fundamenta uma prática pedagógica concreta. [...] traduz, ao mesmo tempo, a intenção do que se pretende realizar- projeções, inovações, mudanças e rupturas – e principalmente coragem e ousadia pra propô-las. Exige a construção de um processo participativo com a busca de adesão voluntária daqueles que contribuem com conhecimentos próprios e como protagonistas capazes de discutir, refletir e propor decisões. (MOROSINI, 2006, p.182)

²³O processo de avaliação Institucional Interna dos cursos da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, “ocorreu junto à comunidade acadêmica com a finalidade da busca de permanente, melhoria da qualidade e relevância – científica e política – das atividades desenvolvidas. Isto porque a universidade como qualquer outra instituição pública, deve prestar contas à sociedade em termos da eficácia social de suas atividades, como da eficiência de seu funcionamento [...]. Tem como objetivo atender às próprias IES, ao governo – seus planos de desenvolvimentos e políticas públicas; aos alunos e futuros alunos e à sociedade como um todo. A Metodologia utilizada foi a coleta de dados essencialmente quantitativos, coletados por meio de questionários fechados. Foram ainda utilizadas análises documentais, e informações que convergiram para a ampliação das conclusões obtidas por meio de abordagem qualitativa. (Relatório do 1º Ciclo de Avaliação Institucional / Organização do Núcleo de Planejamento e Avaliação Institucional. – Dourados: UEMS/CPA, 2006, p. 9)

A análise desses documentos se justifica pela sua importância: o Projeto Político Pedagógico para Terribili Filho: “[...] estabelece um compromisso com a formação do cidadão, portanto é político; e também define os propósitos e formas de efetivação das ações educativas na instituição – por isso é pedagógico” (2007, p. 28). Já os Relatórios das Avaliações Internas dos cursos demonstram o compromisso institucional com o auto-conhecimento e a relação existente entre o todo, assim como a preocupação com a qualidade de serviços que a Instituição oferece à sociedade e também a responsabilidade em relação à oferta de educação superior.

Ao todo são seis cursos que a UEMS ofereceu em 2006, na cidade de Dourados, no período noturno – Ciências Biológicas, Física, Turismo, Sistemas de Informação, Química e Matemática.

Os elementos selecionados para a análise foram:

- Histórico e perfil do curso: finalidades e necessidades da criação e como o curso é formado de modo a atender sua clientela;
- Docentes dos cursos: formação do quadro docente (com ou sem titulação acadêmica; dedicação exclusiva ou não).
- Perfil do discente: sexo, idade, renda familiar, se exercem ou não, atividades remuneradas.
- Programas de permanência: bolsas ofertadas pela UEMS para alunos dos cursos noturnos.

A fim de desenvolver uma análise consubstanciada sobre os referidos elementos, é necessário que se faça um breve histórico da UEMS, até mesmo para verificar a que ponto essa universidade atende e/ou está comprometida com as políticas públicas preconizadas, após os anos de 1990, para com o ensino noturno.

3.1 – Contexto Histórico da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul.

Instituída pela lei estadual n. 1.461, de 20 de dezembro de 1993 e credenciada pela deliberação CEE/MS n. 4. 787/97 do Conselho Estadual de Educação a UEMS tem como finalidade a interiorização de suas tarefas, para atender a uma população que, por dificuldades geográficas e sociais, dificilmente teria acesso ao ensino superior, voltada para a redução das disparidades do saber e as desigualdades sociais e, principalmente, a mudar o cenário da

qualidade da educação básica do estado, estabelecendo como missão: “*gerar e disseminar o conhecimento, voltada para a interiorização, e com compromisso em relação aos outros níveis de ensino*” (PDI/ UEMS, 2002).

Pistori (2005), explica que no início dos anos de 1990 a educação superior no interior da região Centro-Oeste teve um grande crescimento de vagas com índice de 210,5%, esta expansão está relacionada ao crescimento da exportação agrícola no interior dos estados da região e também ao fato de a educação ser percebida pelos empresários como um negócio muito lucrativo. De acordo com Pistori: “No final da década de 1990, a região Centro-Oeste apresentou um percentual de 61,1% de matrículas efetuadas na iniciativa privada em contraposição a 27,1% nas instituições federais e 8,7% nas estaduais” (2005, p. 113).

Na verdade, a interiorização da educação superior no país inicia-se nos anos de 1960 e 1990, ofertando vagas aos locais não atingidos pela educação superior, com a instalação de *campi*. A USP – Universidade Estadual de São Paulo - foi a pioneira, fundando campus em Ribeirão Preto no início dos anos 1960.

A interiorização foi um dos objetivos mais importantes para que o estado de Mato Grosso do Sul implantasse uma universidade estadual, uma das medidas tomadas para que esse objetivo fosse alcançado foi estabelecer a sede da UEMS na cidade de Dourados. No início a referida universidade adotou três estratégias diferenciadas: a rotatividade dos cursos, sendo os mesmos permanentes em sua oferta e temporários em sua localização; a criação de Unidades de Ensino, em substituição ao modelo de *campus*, e a estrutura centrada em Coordenação de Curso, ao invés de Departamento.

Com a formulação do novo PDI, em 2002, a UEMS implantou um novo modelo: estabeleceu Pólos de Conhecimento nas unidades, e os cursos se tornaram permanentes, em substituição ao sistema de rotatividade. Esse documento estabelece que:

Neste momento, contudo, quando se discute o futuro da Instituição e há necessidade de se estabelecer metas e estratégias para os próximos cinco anos, um novo modelo se impõe como alternativa funcional e eficiente para viabilizar a produção e difusão do conhecimento e o fortalecimento dos cursos de graduação: o estabelecimento de Pólos de Conhecimento nas localidades onde a UEMS dispõe de Unidades e que concentram condições para esse fim, tais como cursos permanentes de graduação, ações de extensão, grupos de pesquisa, estrutura física e pedagógica adequada, instalações, tecnologia e recursos humanos qualificados, comprometidos em produzir e disseminar conhecimentos (PDI/ UEMS, 2002, p.4).

Segundo o PDI/2002, qualquer uma das Unidades da UEMS poderá tornar-se um pólo de conhecimento. Para tanto, deverá possuir, até 2007, o seguinte conjunto de

características: definir sua área de atuação, ter, no mínimo, três cursos de graduação em funcionamento e bom desempenho na avaliação do Exame Nacional de Cursos, apresentar condições de desenvolver ensino, pesquisa e extensão, por meio de projetos que envolvam a comunidade acadêmica, assumir o compromisso de produzir e disseminar o conhecimento de sua área de opção, apresentar condições para ampliar a oferta de cursos nos próximos cinco anos, corpo docente e corpo técnico qualificados, concursados e residentes nos locais em que atuam (PDI, 2002).

3.2 Características dos cursos noturnos da UEMS localizados no *campus* de Dourados.

Dourados é considerada a segunda maior cidade do estado. Este município foi fundado no século XIX e era denominado de São João Batista de Dourados. Em 1910, o proprietário da Fazenda, Alvorada Marcelino Pires doou uma gleba para a criação de um patrimônio. Tornou-se distrito pela lei 658, de 15/06/1914 e mais tarde se tornou município pelo decreto 30, de 20/12/1925. Hoje, este município é considerado cidade-polo do estado integrando a microrregião Campo de Vacaria e Mata de Dourados, com área de 4.096, 90 km², suas principais atividades econômicas estão voltadas para a agricultura e o comércio. É considerado o maior produtor de soja do estado (PISTORI, 2005). O referido município tem um forte poder político no estado de Mato Grosso do Sul, esses seriam as possíveis justificativas para que esta cidade fosse escolhida para ser a sede da UEMS.

A UEMS, apesar de ter nascido com doze cursos e dezoito ofertas espalhadas em quinze municípios, reservou nos seus primeiros anos apenas dois cursos para a sede – Dourados: um na área da saúde – Enfermagem e Obstetrícia e um na área de Ciências Exatas e Tecnologias – Ciências da Computação, portanto nenhum curso na área de formação de professores, que era a maior finalidade para a criação da Universidade.

No ano de 2006, essa relação foi invertida, pois é na Unidade de Dourados que está a grande maioria dos cursos de graduação. Na sede estão concentrados 16 cursos, desses, 10 são na área de licenciatura. Além disso, 6 estão no período noturno, como pode ser observado Quadro VII, quais sejam: Ciências Biológicas; Física, Matemática, Química, Turismo e Sistemas de Informações. Quatro cursos são na área de licenciatura: Ciências Biológicas, Física, Matemática e Química, e dois são de bacharelado: Turismo e Sistemas de Informações.

Os Projetos Políticos Pedagógicos dos referidos cursos: Química, Física e Turismo, ofertados pela UEMS nos períodos diurnos e noturnos não contemplam nenhuma particularidade ou recomendação para o período noturno, sendo exatamente o mesmo projeto do diurno.

Quadro VII - Distribuição de cursos de graduação integral oferecidos pelo campus de Dourados - 2006

Campus de Dourados	Ciências Computação	Integral
	Ciências Biológicas (lic.)	Noturno
	Direito	Matutino
	Enfermagem	Integral
	Física (lic.)	Matutino
	Física (lic.)	Noturno
	Letras-port/esp. (lic.)	Matutino
	Letras-port/ing.-lic.	Vespertino
	Matemática (lic.)	Noturno
	Normal Superior	Integral
	Normal Superior/indígena	Integral
	Química (lic.)	Noturno
	Química (lic.)	Vespertino
	Sistema Informação	Noturno
Turismo	Noturno	
Turismo	Matutino	

Fonte: www.uems.br. Acesso em 12/06/2006.

Para se fazer uma análise mais completa, far-se-á um diagnóstico, com base nos Projetos Pedagógicos e nos Relatórios de Avaliação Interna Institucional para conhecer as características dos cursos noturno oferecidos na sede por esta universidade.

3.3 Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas

O curso de Ciências, Habilitação em Biologia, foi inicialmente reservado para os municípios de Coxim, Jardim e Mundo Novo. Em 1994 foi implantado na cidade de Dourados. Um dos principais motivos, segundo o Projeto Pedagógico do curso, estava na importância crescente das Ciências Biológicas no contexto nacional, como “[...] área do conhecimento diretamente integrada às questões ambientais, bem como pelas novas perspectivas para os profissionais destas áreas, fomentadas, por exemplo, pelas políticas estaduais pautadas pelo desenvolvimento com sustentabilidade” (PROJETO Pedagógico/Ciências Biológicas, 2004, p. 04).

No ano de 2000, o curso de Ciências Habilitação em Biologia foi extinto e no seu lugar foi criado o Curso de Ciências Biológicas, pelas resoluções CEPE – UEMS nº 176/2000

e n. 159/2000. Essas resoluções foram revogadas pela Resolução CEPE – UEMS nº 420, de 10 de maio de 2004, que autoriza a criação do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul e aprova o Projeto Pedagógico, retroagindo seus efeitos ao ano de 2000, respectivamente, (Ibidem, p.5).

Este curso, em 2006, foi oferecido em cinco *campus*, Coxim, Ivinhema, Mundo Novo e Dourados, todos no turno noturno. Os mesmos têm duração mínima de quatro anos e máxima de sete anos, a carga horária total é de 3.478 horas e o regime é presencial, seriado e anual.

A justificativa posta no Projeto Pedagógico, para a criação do curso está na necessidade de formar profissionais habilitados para o atendimento da demanda no ensino médio e fundamental nas redes públicas e privadas no estado.

Os objetivos do curso de Ciências Biológicas, segundo o Projeto Pedagógico do curso são:

- Propiciar condições para que os alunos adquiram os conhecimentos biológicos e pedagógicos necessários para atuarem como professores de Ciências (ensino fundamental) e Biologia (ensino médio) na Educação Básica denotada, através de sua prática profissional, qualidade formal e qualidade política;
- Trabalhar na formação de um profissional com capacidade de análise crítica e prospectiva, que tenha a busca de novos conhecimentos como princípio, ou seja, que veja a educação e a educação científica como processo contínuo, assumindo a condição de sujeito desse processo;
- Oportunizar o espaço para debate sobre questões atuais, com ênfase nas relacionadas à Biologia e a Educação, para o exercício do círculo hermenêutico (interpretação – reflexão – nova interpretação), importante para se ter uma visão crítica da realidade, entre outros (2004, p.06).

O Licenciado em Ciências Biológicas deverá ser um profissional:

- Apto a atuar como educador no ensino fundamental e médio, como pesquisador nas diversas áreas das Ciências Biológicas, dotado de senso crítico e de responsabilidade, que lhe permita atuação com ética e competência;
- Que valorize e trabalhe em equipe, compreendendo ser esta a única forma de tratar os problemas ambientais, pois estes, pela sua própria natureza, exigem uma abordagem interdisciplinar;
- Com adequada fundamentação teórica, como base para uma ação competente, que inclua o conhecimento profundo do padrão de diversidade dos seres vivos, bem como da sua organização em diferentes níveis, suas relações filogenéticas e evolutivas, suas respectivas distribuições e relação com o ambiente em que vive;
- Possuidor de satisfatória instrumentalização técnica, como garantia de uma ação eficaz, principalmente nas questões das Ciências Ambientais;

- Consciente de sua responsabilidade quanto à biodiversidade, e da necessidade de se tornar agente transformador da realidade presente, na busca da melhoria da qualidade de vida da população humana;
- Consciente da responsabilidade como educador nos vários contextos da sua atuação profissional, e preparado para desenvolver idéias inovadoras e ações estratégicas, capazes de ampliar e aperfeiçoar suas áreas de atuação (PROJETO Pedagógico/ Ciências Biológicas, 2004, p. 8-9).

Ainda, segundo o PPP, outra justificativa para a criação e manutenção desse curso está no fato de que o estado de Mato Grosso do Sul constitui-se num estado rico em recursos naturais e que, portanto, necessita constantemente de profissionais qualificados em Ciências Biológicas.

3.4 Curso de Licenciatura em Física – Ênfase em Física Ambiental

O curso teve seu Projeto Político Pedagógico reformulado em abril de 2005, é um Curso de Licenciatura em Física, com ênfase em Física Ambiental. A Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul oferece apenas dois cursos de Física, ambos na área de licenciatura, os dois na unidade de Dourados, um no período noturno e o outro no período matutino, tem duração mínima de quatro anos e máxima de sete anos, a carga horária total é de 3.434 horas, o regime é presencial, seriado e anual.

Teve sua implantação autorizada pelo Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão da UEMS em 23 de fevereiro de 2000 e foi implantado no ano letivo de 2000/2001 na Unidade de Dourados. De início, ofereceu 30 vagas no período noturno e em 2003 este curso passou a oferecer 40 vagas tanto no turno matutino como no noturno. A justificativa da criação do curso de Física na UEMS ocorreu por conta da grande defasagem desse profissional que atua nas escolas da rede pública e também particular do estado de Mato Grosso do Sul. Portanto, o objetivo principal para a criação deste curso pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul foi a necessidade de formação de professores de Física para o ensino médio.

Esta defasagem foi fundamentada nos dados do concurso para professor de nível médio realizado à época da implantação do curso de Física pelo Governo do Estado, no qual aproximadamente 18.000 candidatos foram inscritos, sendo apenas 37 para a área de Física (destes, 22 vieram de outros estados), não preenchendo as 164 vagas disponíveis (PROJETO Pedagógico do Curso de Física/UEMS, 2005, p. 7).

A escassez de professores na área de Física no estado do Mato Grosso do Sul, foi um dos principais motivos para a criação desse curso. É importante lembrar que a escassez de

professores nesta área, não é um problema apenas desse estado, mas sim, um problema do país em geral.

Marques e Pereira afirmam que “[...] alguns desses cursos ainda estão concentrados nas universidades federais, como por exemplo o curso de Física. Em 2001, existiam 112 cursos de licenciatura em Física em todo o Brasil, porém somente oito (8) oferecidos nas particulares” (2002 p.175).

Ainda segundo o Projeto Pedagógico do referido curso: “Visa, também, propiciar uma formação científica e humana abrangente, necessária para a atuação nas diversas vertentes da educação científica contemporânea, bem como em outras áreas que requeiram tal formação básica” (p.10).

O perfil profissional, as competências e as habilidades que o curso pretende formar são:

- Dominar princípios gerais e fundamentos da Física, estando familiarizado com suas áreas clássicas e modernas;
- Descrever e explicar fenômenos naturais, processos e equipamentos tecnológicos em termos de conceitos, teorias e princípios físicos gerais;
- Diagnosticar, formular e encaminhar a solução de problemas físicos, experimentais ou teóricos, práticos ou abstratos, fazendo uso dos instrumentos laboratoriais ou matemáticos apropriados;
- Manter atualizada sua cultura científica geral e sua cultura técnica profissional específica;
- Desenvolver uma ética de atuação profissional e a consequente responsabilidade social, compreendendo a Ciência como conhecimento histórico, desenvolvido em diferentes contextos sócio-políticos, culturais e econômicos (PROJETO Pedagógico do Curso de Física/UEMS, 2005, p. 7).

O Curso de Física não visa apenas a formação de profissionais da educação, apesar de ser o seu foco principal. No PPP deste curso está especificado também que esse visa propiciar ao estudante, uma formação científica e humana, necessária para a atuação em outras áreas que requeiram tal formação básica.

3.5 Curso de Licenciatura em Química.

Este curso teve seu início em 2001, nos municípios de Naviraí e Dourados, tem duração mínima de 4 anos e máxima de 7 anos, sua carga horária total é de 3.362 horas, em regime presencial, seriado e anual. A justificativa para a criação desse curso, pelo Projeto Pedagógico/2004, era a carência de docentes habilitados nessa disciplina nas regiões do estado.

Em 2006 o Curso de Química foi oferecido em Naviraí, no período noturno e em Dourados no período noturno e vespertino. A justificativa para a implantação deste curso

também está baseada na falta de professores para esta área no estado de Mato Grosso do Sul, tendo também a ver com a questão nacional.

Dados da Secretaria Estadual de Educação indicam que o Estado possuía uma carência de 159 professores habilitados em Química, para o ano letivo de 2000, demanda esta que não foi preenchida em decorrência que, do total dos 17.710 inscritos no concurso público estadual para provimento de professores (realizado em novembro de 1999), somente 42 inscritos foram para área de Química.

Com base nestes dados, apenas 0,23% dos inscritos era da área de Química; sendo que destes 30% vieram de outros Estados, e alguns destes não possuíam curso de Licenciatura em Química. (PROJETO Pedagógico do Curso de graduação de licenciatura em Química, 2004, p.6)

O curso além de atender a formação de profissionais visa também a assessorar empresas e órgãos públicos nas áreas de pesquisa e extensão:

O Curso de Licenciatura em Química, em processo de implantação, visou atender as necessidades do Estado de Mato Grosso do Sul quanto à formação de profissionais para exercer funções no Magistério, no Ensino Fundamental e Médio, como também em assessorias nas empresas, nos órgãos públicos, participação em conselhos, atuação junto a Secretarias Estaduais nas áreas de Ensino, Pesquisa, Extensão, problemas ambientais, perícias, indústrias farmacêuticas, alimentícias, têxteis, químicas minerais, curtumes, frigoríficos, usinas de álcool, além da responsabilidade técnica em clubes aquáticos e empresas prestadoras de serviços de limpeza. As questões relacionadas à química ambiental, ao controle e tratamento de rejeitos industriais e agroindustriais e a saúde pública em geral, que requerem conhecimentos químicos, necessitam deste profissional. Desse modo, esse Curso visa colaborar com o desenvolvimento do Estado de Mato Grosso do Sul, na solução de seus problemas regionais, preparando mão de obra qualificada. (ibidem, p. 6).

A concepção do curso está relacionada com “a formação do químico educador com senso crítico da realidade” (PROJETO Pedagógico do Curso de graduação de licenciatura em Química, 2004, p.12), e tem como objetivo geral “a formação de profissionais qualificados para atuarem como educadores na Educação Básica e/ou outras atividades que requerem conhecimentos químicos” (ibidem, p.12).

O perfil profissional que este curso pretende formar está assim delineado:

- O Químico (Licenciado) deverá ser um profissional com formação generalista, mas sólida e abrangente em conteúdos da Química, em todas as suas modalidades fundamentais, com domínio das técnicas básicas de utilização de laboratórios e equipamentos. Em condições de atuar também em

todos os campos de atividades sócio-econômicas que envolvam as transformações Químicas, controlando os seus produtos, interpretando criticamente as etapas, efeitos e resultados, aplicando abordagens criativas à solução de problemas e, desenvolvendo novas aplicações tecnológicas.

- A sua formação deverá lhe dar condições de exercer plenamente a sua cidadania e, enquanto profissional, respeitar o direito à vida e ao bem estar dos cidadãos que direta ou indiretamente possam vir a ser atingidos pelos resultados e suas atividades.
- Além disso, o licenciado deverá ter uma formação ao longo do curso, que lhe possibilite trabalhar adequadamente o conhecimento da Química em áreas correlatas, de forma pedagógica, visando a atuação profissional como educador no ensino médio de forma crítica a sua prática em sala de aula, identificando problemas de ensino/aprendizagem. (ibdem, p.13-14).

O curso de licenciatura em Química, além de atender as necessidades do estado quanto à formação de professores de química, estipula também que o curso pretende que seus graduados dêem assessorias às empresas e aos órgãos públicos tratando “[...] de questões relacionadas à química ambiental, ao controle e tratamento de rejeitos industriais e agro-industriais, usinas de álcool” (PPP, 2004, p.06) entre outros.

Para assim, colaborar tanto com o desenvolvimento do Estado de Mato Grosso do Sul, na solução de seus problemas regionais como também preparar mão de obra qualificada.

3.6 Curso de Licenciatura em Matemática.

O Curso de Matemática, Licenciatura Plena, foi implantado na UEMS em agosto de 1994, na unidade de Glória de Dourados, mesmo com o início das atividades em 1994, o curso só foi autorizado pela deliberação CCE/MS Nº. 010 de 11/12/97.

A partir do ano letivo de 2003, de acordo com a resolução CEPE/UEMS Nº. 287, de 27/05/02, o curso de Matemática, foi fixado definitivamente em Cassilândia (40 vagas), Nova Andradina (40 vagas) e Dourados (40 vagas). Nas três localidades o curso é ofertado no período noturno.

A justificativa para a criação desse curso é a necessidade de “[...] estabelecer com referência básica um profissional com conhecimento específico, pedagogicamente hábil e politicamente inserido na construção histórica do seu contexto social” (Projeto Pedagógico do Curso de Matemática, 2005, p.3).

Este curso tem como objetivo formar profissionais para atuarem no Ensino Fundamental e Médio, com “conhecimento matemático sólido e abrangente; oferecendo uma formação pedagógica que subsidie a atuação do educador no contexto sócio, histórico e

político”. Assim como também, “preparar profissionais com capacidade de observação e reflexão de sua prática, para atuarem de maneira crítica no contexto da escola. Também tem como objetivo, a formação de um profissional com possibilidades de continuidade dos estudos em Pós-Graduação” (ibidem, p.4).

Desta forma, o curso de Matemática pretende formar profissionais com competências e habilidades, tais como:

- Capacidade para promover o debate sobre resultados e métodos orientando as reformulações e valorizando as soluções mais adequadas, elaborando uma síntese, em função das expectativas de aprendizagem previamente estabelecidas em seu planejamento.
- Habilidade para estimular a cooperação entre os alunos, utilizando o confronto de idéias para formulação de argumentos e validação.
- Formação geral complementar envolvendo outros campos do conhecimento necessários ao exercício da docência.
- Capacidade de planejamento com criação e adaptação de métodos pedagógicos.
- Capacidade de aprendizagem continuada, sendo sua prática também fonte de produção de conhecimento.
- Competência não apenas no domínio do conteúdo matemático como também compreensão das ideias básicas que o suportam, ou seja, domínio dos modos de pensar próprios da criação e do desenvolvimento da matemática.
- Capacidade de analisar e selecionar material didático e elaborar propostas alternativas.
- Capacidade de trabalhar com conceitos abstratos na resolução de problemas.
- Visão histórica contextualizada e crítica da matemática, tanto atual como nas diversas fases de sua evolução, entre outras (PROJETO Pedagógico do Curso de Matemática, 2005, p. 4-5).

Além de formar professores na área de matemática, esse curso almeja segundo o PP (2005, p.4), preparar profissionais com capacidade de observação e reflexão de sua prática, para atuarem de maneira crítica no contexto da escola, assim como também dar possibilidade para que o profissional dê continuidade nos seus estudos.

3.7 Curso de Turismo – ênfase em Ambientes Naturais.

O Curso de Turismo – ênfase em ambientes naturais foi criado a partir da Resolução CEPE-UEMS n.º 44, de 04 de novembro de 1999, que autoriza a implantação do Curso de Turismo da UEMS. Em 2006, estava implantado no município de Jardim, no período noturno e em Dourados, no período matutino e noturno.

O curso de Turismo com ênfase em Ambientes Naturais tem como finalidade formar profissionais do turismo com capacidade para participar do mercado de trabalho com habilidades tais como: conhecimentos, ética e espírito crítico, assim o currículo do curso deverá estar voltado:

Para a formação de profissionais com capacitação técnico-científica capazes de elaborar, gerir, projetar e desenvolver projetos de turismo e meio ambiente, integrando conhecimentos de natureza econômica, sócio-cultural e ambiental, desenvolvendo produtos e sistemas adequados às necessidades dos usuários e às possibilidades de reprodução das atividades de lazer nos ambientes naturais (PROJETO Pedagógico do Curso de Turismo – ênfase em ambientes naturais, 2006, p. 5).

E tem como objetivos:

- Formar profissionais capacitados, que saibam lidar com diferentes tipos de informações, tanto culturais, quanto científicas dos lugares em que irão atuar;
Desenvolver conhecimentos, habilidades, atitudes éticas e promover o preparo do bacharel em turismo para o pleno exercício da cidadania, sob visão crítica do contexto sócio-econômico, cultural e ambiental.
- Proporcionar a formação de consciência científica, para o avanço no comprometimento político, visando a transformação social.
- Disponibilizar meios técnicos e científicos que sirvam de base para o aprendizado do aluno de maneira a contribuir para a formação de seu arcabouço intelectual; .
- Proporcionar ao acadêmico, condições para que seja um profissional multi especialista, tornando-o apto a enfrentar o mercado de trabalho cada vez mais diversificado;
- Contribuir para o desenvolvimento da região, formando profissionais educadores, empreendedores e pesquisadores com ampla visão do mundo e capazes de transformar a atividade turística no Estado; .
- Atender a uma demanda social, por pesquisas, mão de obra especializada, políticas, planos e programas na área do turismo (idem, p.7).

Para tanto, o curso pretende que o profissional de Turismo desenvolva competências e habilidades como:

- Capacidade criativa para propor soluções inovadoras, utilizando domínio de técnicas e de processos de planejamento e gestão para o turismo;
- Capacidade para o domínio de linguagem própria expressando conceitos e soluções, de acordo com as diversas técnicas de expressão do meio social e ambiental;
- Capacidade de desenvolver ações interdisciplinares, de modo a utilizar conhecimentos diversos e atuar em equipes interdisciplinares na elaboração e execução de pesquisas e projetos turísticos;
- Visão sistêmica de projeto, manifestando capacidade de conceituá-lo a partir da combinação adequada de diversos segmentos, sistemas econômicos, psicológicos e sociológicos do meio e seu entorno;

- Domínio das diferentes etapas do desenvolvimento de um projeto, a saber: definição de objetivos, técnicas de coleta e de tratamento de dados, geração e avaliação de alternativas, configuração de solução e comunicação de resultados;
- Conhecimento do setor produtivo de sua especialização – “o turismo” –, revelando sólida visão setorial, relacionado ao mercado;
- Conhecimento de gerência de serviços, qualidade e produtividade;
- Visão histórica e prospectiva, centrada nos aspectos sócio-econômicos, culturais e ambientais, revelando consciência das implicações econômicas, sociais, ambientais e éticas da atividade turística (ibidem, p.8).

O Curso de Turismo além de contribuir para o desenvolvimento da região pretende formar pesquisadores capazes de transformar a atividade turística no estado, no Brasil e no mundo assim como também formar profissionais éticos e responsáveis com o meio ambiente, capazes de compreender o meio social, natural e suas relações.

3.8 Sistemas de Informação - Bacharelado

O curso de Sistemas de Informação foi criado pela Resolução CEPE-UEMS n°. 531, de 15 de julho de 2005. O objetivo do curso é formar profissionais com formação básica capaz de permitir o acompanhamento da evolução da informática na área de sistemas de informação, tanto do ponto de vista teórico, quanto prático. “Procurando acentuar a formação em desenvolvimento de *software*, com ênfase em aplicações voltadas para a Internet e para a solução de problemas organizacionais” (PROJETO Pedagógico do Curso de Sistemas de Informação/ bacharelado, 2006, p. 9).

Segundo o Projeto Pedagógico do referido curso, os objetivos são:

- Formar recursos humanos capacitados para o planejamento, gerenciamento, desenvolvimento e/ou escolha e aquisição, implantação e manutenção de sistemas de informação;
- Formar recursos humanos capacitados a acompanhar os desenvolvimentos teóricos e tecnológicos recentes e conscientes dos poderes e limitações da Computação;
- Formar recursos humanos com uma visão humanística consistente e crítica do impacto de sua atuação profissional na sociedade;
- Formar recursos humanos conhecedores e seguidores dos padrões éticos e morais da área de sua profissão (ibidem, p.9).

O curso pretende formar profissionais com perfis que permitam exercer as seguintes funções no mercado de trabalho:

- Desenvolvedor de software para sistemas de informação;
- Consultor de tecnologia da informação;
- Gerente de área responsável pela adoção, planejamento, gerenciamento e/ou desenvolvimento de sistemas de informação em uma organização ou organizações interligadas;
- Empreendedor (ibidem, p.11).

Esse é um dos cursos mais recentes da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, foi criado no ano de 2005 e ofertou 50 vagas no período noturno no campus de Dourados no ano de 2006. Foi criado em substituição do curso de Ciências da Computação o qual após passar pela avaliação da Comissão de Verificação e obter conceito final C, necessitou fazer algumas alterações na grade curricular e implantar o curso em período integral, para atender às Diretrizes Curriculares da área de Computação e Informática do MEC.

Assim, a UEMS, no ano de 2006 optou pela criação de um Curso de Sistema de Informação, bacharelado com “[...] o objetivo de suprir a carência de vagas no período noturno, através de um curso de qualidade voltado para as exigências do mercado e adequado ao perfil de alunos que se pretende atingir” (PROJETO Pedagógico do Curso de Sistemas de Informação/ bacharelado, 2006, p.8). Porém, o referido curso ainda não realizou seu Relatório de Avaliação Institucional Interna, como todos os outros cursos, portanto não tem subsídio para traçar o perfil dos alunos e dos professores.

Ao analisar os dados dos cursos aqui descritos, percebe-se que os cursos do período noturno da unidade de Dourados atendem as expectativas e a finalidade da Instituição que era, desde o início, suprir mão de obra especializada de professores para as escolas do estado do Mato Grosso do Sul, pois dos seis cursos ofertados no turno noturno, quatro são de licenciatura.

A justificativa para a criação dos cursos de licenciatura em Química e Física está voltada para atender a demanda do Ensino Fundamental e Médio nas redes públicas e privadas do estado, como está posto no Projeto Pedagógico de Química:

Dados da Secretaria Estadual de Educação indicam que o Estado possuía uma carência de 159 professores habilitados em Química, para o ano letivo de 2000, demanda esta que não foi preenchida em decorrência que, do total dos 17.710 inscritos no concurso público estadual para provimento de professores (realizado em novembro de 1999), somente 42 inscritos foram para área de Química.

Com base nestes dados, apenas 0,23% dos inscritos era da área de Química; sendo que destes 30% vieram de outros Estados, e alguns destes não possuíam curso de Licenciatura em Química.

Estes dados mostraram a grande deficiência de profissionais Licenciados em Química no quadro de docentes da Rede Pública de Ensino, o mesmo está sendo preenchido por profissionais de outras áreas, os quais não possuíam a devida qualificação, comprometendo, assim a qualidade de ensino (2004, p.6).

O mesmo motivo para a criação do curso pode ser verificado no Projeto Pedagógico do curso de Física. O curso de Ciências Biológicas também utiliza essa justificativa: atender a demanda da educação do estado. Já o curso de Matemática apresenta uma justificativa mais filosófica diferenciada, voltada para a formação do ser humano.

De acordo com Marques e Pereira no texto “Fóruns das Licenciaturas em universidades brasileiras: construindo alternativas para a formação inicial de professores”, que trata sobre os cursos de formação de professores da Educação Básica, “[...] no Brasil existem 2.095 cursos de formação de professores de disciplinas específicas – Geografia, Biologia, Química, Física, Matemática, Línguas, História, entre outros [...] e existem aproximadamente 830 mil professores sem formação de nível superior atuando na educação básica brasileira” (2002, p.174). Os dados revelam que a necessidade de professores qualificados para a educação básica, principalmente nas disciplinas de Ciências Biológicas, Física, Química e Matemática, não são específicas do estado de Mato Grosso do Sul, mas uma necessidade de todo o país.

Ainda, segundo esses autores, no final dos anos 1990, o MEC recebeu cerca de 5 mil pedidos de abertura de novos cursos de formação docentes; esses pedidos, na grande maioria, foram das IES privadas. Apontam também, que muitas vagas, deixaram de ser preenchidas nos cursos de licenciaturas. Para Marques e Pereira os motivos vão desde desistências, transferências para outros cursos, até a pouca procura em comparação aos cursos de bacharelado das demais áreas, considerados mais nobres.

Marques e Pereira (2002, p. 174) afirmam também que: “[...] os dados fornecidos pelo MEC são aparentemente contraditórios, pois ao mesmo tempo em que existe a necessidade de formar, certificar, um grande número de professores e um crescimento na demanda para abrir novos cursos de licenciatura, há uma baixa ocupação de vagas nos cursos já existentes”.

Contudo, vale enfatizar que as dificuldades de os alunos manterem o seu sustento durante o curso de graduação, a baixa expectativa de renda em relação à futura profissão e o declínio do status social da docência fazem com que os cursos de licenciatura, tanto em instituições públicas como privadas, vivam em constante crise.

O governo tenta resolver o problema de falta de professores qualificados para a Educação Básica, por meio do ensino a distância, com programas como por exemplo, Proinfo

e proformação, mostrando dessa forma, estar mais preocupado em modificar estatísticas educacionais do que necessariamente resolver o problema. Marques e Pereira (2002, p.175) alertam que esses programas destinam-se a atender as orientações das agências internacionais de fomento para a formação docente nos países em desenvolvimento.

Ao analisar os dois cursos de bacharelado que são oferecidos no campus de Dourados no período noturno, Turismo e Sistema de Informação, constata-se que o curso de Bacharelado em Turismo tem sua justificativa relacionada ao mercado, já que pretende formar “[...] profissionais que atendam as necessidades do mercado e da sociedade do Centro-Oeste” (PPP, 2004, p.6).

A justificativa para a criação do curso de Sistema de Informação é, no mínimo, curiosa: “Suprir a carência de vagas no período noturno, através de um curso de qualidade, voltado para as exigências do mercado” (PPP, 2005, p.8). O argumento é passível de compreensão, pois o referido curso surgiu após a extinção do curso de Ciências da Computação que recebeu orientação da Comissão de Verificação para se tornar integral, portanto, para não deixar de ofertar 50 vagas anuais de um curso na área de computação no período noturno, optou-se pela criação do Curso de Sistema de Informação.

Essa é a justificativa dada para a criação deste curso, pode ter uma explicação plausível se forem analisadas as recomendações das políticas para as IES públicas, que necessitam, segundo Cunha (2003), realizar uma revolução administrativa para sobreviver. Para isso precisa racionalizar o uso de recursos e utilizar a capacidade ociosa, o que se traduz, principalmente na ampliação dos cursos noturnos e no aumento de matrículas, sem aumento de despesas, pode ser entendida como uma estratégia de sobrevivência.

3.9 Perfil dos docentes dos cursos noturnos do *campus* de Dourados

Ao analisar os Relatórios dos cursos noturnos do campus de Dourados da UEMS, constata-se o perfil dos docentes no que se refere à categoria funcional.

Tabela VII - Categoria Funcional dos docentes dos cursos noturnos do campus de Dourados/
UEMS.

CURSO	EFETIVOS	CONVOCADOS
Ciências Biológicas	87,50%	12,50%
Licenciatura Física	44,44%	55,66%
Licenciatura Química	72,73%	27,27%
Turismo	70,59%	29,41%
Licenciatura Matemática ²⁴	-	-
Sistema de Informação ²⁵	-	-

Fonte: Relatórios de Avaliação Interno Institucional dos cursos da UEMS – 2007

Pela Tabela VII, verifica-se que 87,50% dos professores do curso de Ciências Biológica são efetivos e apenas 12,50% são convocados. No Curso de Turismo, 70,59% dos professores são efetivos e 29,41% convocados. O Curso de Licenciatura de Química também tem a maioria dos seus professores efetivos, o que não acontece com o curso de Física onde a maioria (55,66%) são professores convocados. A justificativa dada para este fato, pela Instituição, é o Programa de Qualificação dos Servidores da UEMS.

Em 2005, de um total de 511 docentes na UEMS, 76 integrantes do quadro efetivo encontravam-se afastados para cursarem Mestrado e Doutorado em programas recomendados pela CAPES, o que implica em substituição por convocados na forma de seleção temporária (RELATÓRIO DO 1º CICLO DE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL/UEMS, 2006, p. 25).

Outro dado interessante diz respeito aos cursos de Física, Química e Turismo, os quais são oferecidos tanto no turno noturno como no diurno, e não há nenhuma diferenciação quanto aos professores. De modo geral, os professores são lotados nas mesmas disciplinas nos dois turnos.

Como demonstrado anteriormente, após o Plano Desenvolvimento Institucional de 2002-2007, a UEMS decidiu implantar um novo modelo, com a finalidade de viabilizar a

²⁴ Essas informações não estão disponíveis nos documentos analisados: Projeto Pedagógico e Relatório de Avaliação – a justificativa que está posta no Relatório de Avaliação, é que apenas um professor respondeu o questionário, sendo assim, não seria possível fazer qualquer análise sobre a realidade dos docentes desse curso (RELATÓRIO DE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL INTERNA/UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE DOURADOS/CURSO DE MATEMÁTICA, 2007, p.14) .

²⁵ O Curso de Sistema de Informações é um curso recente na UEMS, portanto, não foi possível realizar a avaliação interna do curso.

produção e difusão do conhecimento e também fortalecer os cursos estabelecendo pólos de conhecimentos nas unidades. Assim, os cursos passaram a ser permanentes, com o objetivo de fortalecer as unidades de ensino, estabelecendo grupos de pesquisas, o que impulsionaria o desenvolvimento das regiões. Essas modificações se encontram assim explicitadas no PDI 2002-2007:

[...] a partir desse momento, a lotação dos professores tenderá a se tornar permanente e os concursos públicos para docentes, regionalizados. A racionalização de recursos físicos e humanos, a fixação dos docentes em seus pólos com conseqüente fortalecimento das Unidades e dos grupos de pesquisa e o intercâmbio entre elas e, destas com os municípios circunvizinhos criarão condições para impulsionar o desenvolvimento das regiões (PDI, 2007, p.5).

Para que esses objetivos fossem alcançados uma das principais metas colocadas por esse documento deveriam ser concursos públicos e a lotação dos professores por regiões. Porém essas medidas não foram efetivadas e os concursos públicos necessários para garantir essa meta ainda não foram realizados.

Quanto à titulação e ao regime de trabalho dos docentes dos referidos cursos, conforme demonstrativo da tabela VIII percebe-se que a grande maioria são mestres e têm regime de trabalho de 40 h/s mais TI – Tempo Integral.

Tabela VIII - Titulação e Regime de Trabalho dos Docentes dos cursos noturnos do campus de Dourados/ UEMS.

Cursos	Doutores	Mestres	Regime Trab. 40 hs + TI
Ciências Biológicas	37,50%	62,50%	87,50%
Licenciatura Física	55,56%	33,33%	44,44%
Licen. Química	63,64%	36,36%	45,45%
Turismo	5,88%	58,82%	35,29%

Fonte: Relatórios de Avaliação Interno Institucional dos cursos – 2006

Ao fazer uma análise geral da educação superior no Brasil, Ristoff e Giolo na obra “Educação Superior Brasileira 1991-2004” afirmam que as funções docentes estão mal distribuídas em quase todo o país, “[...]. Em 2004, das 279.058 funções docentes, 58.431 eram exercidas por doutores. Desses, 62,5% estavam em instituições públicas e apenas 37,5%

em instituições privadas [...] e 73,9% dos mestres estão em instituições privadas” (2006, p. 19).

O motivo maior para tanta diferenciação entre a titulação dos professores nas Instituições Públicas e Privadas pode ser encontrada na própria legislação da educação superior que exige titulação de mestre e doutor apenas para universidades; além disso, não distingue um percentual de mestres e outro de doutores. Portanto, as instituições privadas, dirigidas pela premissa de mercado e não se vendo obrigadas a contratar doutores atendem a lei contratando um número maior de mestres e não de doutores.

Ristoff explica que nos últimos tempos houve uma corrida por titulação, pelos docentes das IES; esses estão se qualificando em um ritmo que acompanha o crescimento do sistema de educação superior. Revela que a titulação de doutores “[...] cresce em ritmo mais acelerado nas instituições públicas” (2008, p.43); ainda para o autor, essa corrida deve-se às exigências estabelecidas pela LDB Lei nº 9.394/1996 para as universidades.

A UEMS tem a maioria dos seus docentes mestres, apenas o curso de Química tem maior número de professores com mais titulação de doutores (63,64%). Na contrapartida o curso de turismo tem apenas 5,88% de seus professores doutores. O curso com mais professores mestres é o curso de Ciências Biológicas (62,50%) e também é o curso com mais professores com regime de trabalho de 40 h mais TI (87,50%). Esses números talvez possam ser explicados, por conta de a UEMS ser uma universidade muito jovem e estar ainda em fase de qualificação dos docentes.

Outro fato que se destaca é o número de professores convocados, segundo o Relatório de Avaliação Institucional Interna (2006) esse fato se justifica em parte pelo funcionamento do Programa de Qualificação do Servidor UEMS (Resolução CEPE nº 264, de 04 de dezembro de 2001, alterada pela Resolução CEPE/COUNI nº 021, de 22 de dezembro de 2004). Em 2005, de um total de 511 docentes na UEMS, 76 integrantes do quadro efetivo encontravam-se afastados para cursarem Mestrado e Doutorado em programas recomendados pela CAPES, o que implica em substituição por convocados na forma de seleção temporária.

No que se refere ao regime de trabalho, a legislação também é pouco exigente. As universidades e centros universitários necessitam apenas de um percentual de professores contratados em tempo integral, como pode ser observado no Art. 52, da LDB 9394/1996.

Art. 52. As universidades são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, que se caracterizam por: I - produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais

relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional e nacional; II - um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado; III - um terço do corpo docente em regime de tempo integral (BRASIL, 1996).

Ristoff e Giolo ao analisar as funções docentes do sistema superior brasileiro concluem que:

[...] em 2004, somente 34,9% das funções docentes do sistema de educação superior eram exercidas por professores contratados em tempo integral. Destes, 73,0% estavam em instituições públicas e, apenas, 27,0%, em instituições privadas. [...] em 2005, segundo a primeira edição do Cadastro Nacional de Docentes, 65% das universidades privadas não cumpriram as exigências da LDB quanto aos professores com regime de trabalho em tempo integral (2006, p. 19).

A UEMS, por sua vez, também não atende a essa exigência, pois segundo o Relatório Avaliação Institucional, apenas 31, 53% dos seus professores são contratados em tempo integral. (RELATÓRIO DE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL, 2006 p. 23). Essa forma de contratação de professor talvez possa ser explicada por meio da lógica da “revolução administrativa” recomendado pelas políticas públicas de educação superior para as universidades públicas, que foram desenvolvidas na perspectiva da reforma do Estado preconizada pela ótica neoliberal. Uma das conseqüências foi a retração de investimentos públicos e implementação de políticas educacionais que favoreceram o crescimento da iniciativa privada, segundo as orientações das agências financiadoras internacionais, pautadas na privatização e no desmonte dos serviços públicos.

Essa seria a forma de sobrevivência encontrada pelas IES públicas, entre elas a UEMS, para conseguir expandir o atendimento e ao mesmo tempo racionalizar recursos. Ou seja, sem aumento de recursos financeiros oriundos do governo estadual. Bittar, Rodríguez e Almeida afirmam que:

[...] sem ônus, essas IES lançam mão de estratégias de sobrevivência, pois o seu julgamento passa pela capacidade de se manter presentes na sociedade, apresentando número que possam indicar expansão e atendimento de maior demanda de jovens que buscam o acesso à educação superior pública (2006, p.70).

Martins (2000) aponta para a necessidade de criar mecanismos efetivos para preservar a liberdade acadêmica das instituições estaduais, pois estas correm sérios riscos: “[...] elas [as Universidades Estaduais] não devem ser tratadas como um mero apêndice do setor burocrático local, com dirigentes, docentes e funcionários contratados e/ou substituídos

em função dos interesses momentâneos dos governos estaduais, dos partidos políticos ou dos grupos de oposição” (MARTINS, 2000, p.46). Portanto, para que a universidade estadual tenha uma organização estruturada e se fortaleça institucionalmente, é necessária a tão sonhada autonomia tanto no campo do poder político como no campo econômico.

Para Bittar, Almeida e Pistori esta autonomia que as Universidades detêm, assim como a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, é uma “[...] autonomia tutelada pelas leis” (2006, p.5), porque no Brasil as universidades nunca detiveram a autonomia plena, embora esta seja proclamada em vários documentos que tratam sobre a educação superior brasileira.

A seguir será verificado o perfil dos discentes dos cursos noturnos do campus de Dourados como sexo, faixa etária, cor da pele, renda familiar, atividades remuneradas bem como as bolsas disponibilizadas por tal instituição para o custeio de despesas pessoais dos acadêmicos.

3.9 Perfil dos discentes dos cursos noturnos do campus de Dourados

Tabela IX - Sexo dos discentes dos cursos noturnos do campus de Dourados / UEMS.

Cursos	Masculino	Feminino
Ciências Biológicas	31,68%	68,32%
Licenciatura Física	59,46%	30,19%
Licen. Química	47,17%	52,83%
Licen. Matemática	48,39%	51,61%
Turismo	36,02%	63,51%
Sistema Informação ²⁶		

Fonte: Relatórios de Avaliação Interno Institucional dos cursos – 2006

Ao se analisar o perfil dos discentes destaca-se a predominância do sexo feminino; por meio da tabela IX, percebe-se que a grande parcela dos alunos era, em 2006, do sexo feminino. Apenas no curso de Física observa-se a predominância do sexo masculino (59,46%). No curso de Ciências Biológicas se concentrava a grande maioria do sexo feminino (68,32%).

A história mostra que é recente a presença da mulher na educação superior no Brasil. No ano de 1970, pouco mais de dois terço da população feminina era alfabetizada. Martins

²⁶ Não disponibilizou os dados sobre os discentes porque não realizou a avaliação interna.

(2000) observa que na década de 1960, além do número reduzido de instituições de educação superior, a maioria era de pequeno porte e voltadas quase que exclusivamente para a reprodução de quadros da elite nacional, abrigava menos de 100 mil estudantes com predominância quase absoluta do sexo masculino e basicamente destinadas à atividade de transmissão de conhecimento. Nas últimas décadas o ensino superior brasileiro se tornou bem mais complexo; com esses processos de mudanças, houve a incorporação de um público mais diferenciado socialmente, assim como também o aumento significativo do ingresso de estudantes do gênero feminino.

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira divulgou em 2006, um estudo sobre a presença feminina na educação superior brasileira, em homenagem ao Dia Internacional da Mulher, e de acordo com as estatísticas apresentadas, enquanto na sociedade brasileira as mulheres representam 51,3% da população, nos *campi* elas tiveram participação de 55,9% do total de 4.453.156 matrículas registradas em 2005.

A participação do sexo feminino foi também maior entre os candidatos inscritos nos processos seletivos para os cursos de graduação (55,5%), bem como no grupo dos que efetivamente conseguiram ingressar (55%). A presença das mulheres ficou ainda mais expressiva entre os concluintes dos cursos de graduação: 62,2%. Portanto, as alunas têm obtido mais sucesso ao longo de sua trajetória na educação superior do que os homens. (Inep/MEC, 2006, p.12)

A publicação, cujo título é *A Mulher na Educação Superior Brasileira: 1991 – 2005* revela também que entre os dez maiores cursos de graduação existentes no país, as mulheres são a maioria, sobretudo em Pedagogia e Letras, em que elas detêm, respectivamente, 91,3% e 80% do total de matrículas. (www.inep.gov.br. Acesso em: 19/05/2008).

Outro dado interessante dessa pesquisa é que a grande maioria das matrículas do sexo feminino está nos cursos a serviço dos cuidados com o ser humano, como pedagogia e enfermagem, enquanto que os cursos mais procurados pelos homens estão na área de engenharia e computação. A tabela a seguir demonstra que os discentes dos referidos cursos noturnos da UEMS, no ano de 2006, eram, na grande maioria, formados por uma camada muito jovem da população, principalmente o curso de química (58,49%) tem até 21 anos de idade.

Curso e turno	Até 21 anos	21 a 30 anos	31 a 40 anos
Matemática - not	32,26%	56,45%	8,06%
Química - not/vesp.	58,49%	40,57%	0,94%
Física- not/mat.	54,05%	43,24%	2,70%
Turismo - not/mat.	41,23%	56,88%	0,94%
Biologia - not.	41,58%	56,44%	1,98%
Sistema de informação ²⁷ - not.			

Fonte: Relatórios de Avaliação Interno Institucional dos cursos – 2006

Como se pode se observar na Tabela X, os cursos de Matemática, Turismo e Biologia possuem uma grande parcela dos discentes na faixa de 21 a 30 anos. O curso de Matemática e Biologia são ofertados apenas no período noturno e o curso de Matemática é o que tem maior percentagem de discentes com idade entre 31 a 40 anos (8,06%). Já os cursos de Turismo e Química, que são ofertados nos períodos noturno e diurno, têm a menor percentagem de discentes com mais de 31 anos (0,94%). Curiosamente o curso de Biologia, ofertado apenas no noturno, tem apenas 1,98% de discentes com mais de 31 anos de idade. Os cursos de Física e Química são os únicos com mais de 50% dos discentes na faixa etária de 21 anos.

Um dos grandes desafios para as políticas públicas de educação superior no Brasil, é sem dúvida nenhuma, alcançar o índice de 30% dos brasileiros na faixa etária de 18 a 24 anos de idade matriculados no ensino superior até 2011, para assim poder atingir uma das principais metas do Plano Nacional da Educação, aprovado em 2001.

Para Ristoff “[...] o incremento na taxa de escolarização superior, embora muito distante do preconizado pelo Plano Nacional de Educação (PNE) é sabiamente minado pelo elitismo histórico instalado” (2008, p.43), e teve, até então, pouca implicação na faixa etária de 18 a 24 anos, uma vez que segundo esse autor, 40% dos estudantes estão fora da idade apropriada. Em 2004, apenas 10,4% da população dessa faixa etária estavam matriculados na educação superior. Para o autor, “[...] esses percentuais não só estão entre os mais baixos do mundo, mas colocam o país na vexatória situação de desperdiçar o potencial de milhões de pessoas que poderiam contribuir com o desenvolvimento nacional e com a melhoria da qualidade da vida” (RISTOFF, 2008, p.44).

²⁷ Não disponibilizou os dados sobre os discentes porque não realizou a avaliação interna.

Sobre a frequência à escola na educação superior dos brasileiros na faixa etária de 18 a 24 anos, referente a 2005, dados do IBGE mostram que no Brasil o índice de taxa de escolarização na educação superior bruta²⁸ era de 19,9%; e a líquida²⁹ de 11,2%.

Na Região Centro-Oeste, a taxa bruta era de 25,9 e a líquida de 14,0; e no estado de Mato Grosso do Sul, a taxa bruta ficou em 22,2 e a líquida em 13,9. O maior índice de frequência foi registrado na região sul, onde a taxa bruta ficou em 27,8 e a líquida em 16,2. (IBGE/Pnad; Elaborado por Inep/DTDIE, 2005). Pacheco e Ristoff comentam que:

[...] a expansão prevista no PNE, estava originalmente associada à projeção de aumento significativo dos gastos públicos com educação, passando a atingir o mínimo de 7%”, mas esta meta foi vetada pelo então Presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, o que comprometeu seriamente a ampliação dessas vagas, pois a expansão passou a depender quase que exclusivamente da força do mercado, ou seja, das IES privadas (2004, p. 8).

Para Bittar, Rodríguez e Almeida (2006) em Mato Grosso do Sul no ano de 2004, de acordo com a Taxa de Escolarização Líquida, havia aproximadamente 35.800 estudantes na educação superior. Para se alcançar o índice de 30% de matrículas estipulado pelo PNE/2001, seria necessário incluir neste nível de ensino aproximadamente 90.000 matrículas, portanto mais que o dobro de estudantes de 18 a 24 anos de idade deveria estar matriculado na educação superior em Mato Grosso do Sul. Segundo as autoras para conquistar essa meta, o Brasil precisa de ações concretas que primeiro protejam o interesse do Estado na educação superior, reafirmando a noção de que a educação é antes de tudo, um bem público e não uma mercadoria e, segundo, ofereçam condições às instituições federais e estaduais para expandir a oferta de vagas. (2006, p.9)

²⁸ A taxa de escolarização bruta é o percentual da matrícula total em determinado nível de ensino em relação à população na faixa etária adequada para cursar o referido nível de ensino. Para o ensino fundamental, a população adequada considerada foi de 7 a 14 anos de idade; para o ensino médio, a população de 15 a 17 anos; e para o ensino superior, a população de 18 a 24 anos. (IBGE/Pnad; Elaborado por Inep/DTDIE, 2005).

²⁹ A taxa de escolarização líquida é o percentual da matrícula em determinado nível de ensino e com idade adequada para cursá-lo, em relação à população na faixa etária adequada para cursar o referido nível de ensino. Para o ensino fundamental, a população considerada adequada é de 7 a 14 anos de idade; para o ensino médio, a população de 15 a 17 anos; e para o ensino superior, a população de 18 a 24 anos. (IBGE/Pnad; Elaborado por Inep/DTDIE, 2005).

Tabela XI - Discentes dos cursos noturno do campus de Dourados/ UEMS, distribuídos por cor.

Curso	Branca	Parda ³⁰	Preta	amarela
Ciências Biológicas	56,44%	29,70%	7,96%	5,94%
Licenciatura em física	56,76%	33,78%	8,11%	1,35%
Licenciatura Química	61,32%	26,43%	11,32%	0,94%
Licen. Matemática	48,39%	37,10%	4,84%	3,23%
Turismo	63,03%	22,27%	8,23%	5,69%
Sistema de informação ³¹				

Fonte: Relatórios de Avaliação Interna Institucional dos cursos – 2006

Quanto à cor da pele, a grande maioria dos acadêmicos se declara de cor branca. Na Tabela XI, pode se verificar que no curso de Matemática está a maioria dos alunos que se declarou parda (37,10%); o curso com maior número de alunos que se declararam de cor preta é o de química. O curso de turismo tem o maior número de alunos de cor branca (63,03%). Com relação à presença de raça/cor, verifica-se que, apesar de o estado de Mato Grosso do Sul deter a segunda maior população indígena do Brasil e essa universidade ter parcerias no sentido de possibilitar às comunidades indígenas o acesso à educação superior, especialmente no que diz respeito ao oferecimento de cursos voltados para a formação de professores índios, nos documentos pesquisados – Projeto Pedagógico dos cursos, Avaliação Interna Institucional dos Cursos, Projeto Desenvolvimento Institucional 2002-2007/ UEMS e Relatório de Avaliação Interna Institucional/ UEMS, não existem dados sobre essa população.

Segundo Bittar, Rodriguez e Almeida, baseadas nos dados do INEP “pode-se inferir que o primeiro reflexo dessa política se expressa no percentual de indígenas presentes nos

³⁰ O Brasil adota a auto-classificação para classificar a sua população em diferentes cores: branco, preto, pardo, amarelo e indígena. O termo pardo é mais antigo que o próprio Brasil: na carta de [Pero Vaz de Caminha](#), durante a [descoberta do Brasil](#), ele relatou ao rei de [Portugal](#) que os [indígenas](#) brasileiros eram *pardos, um tanto avermelhados, de bons rostos e bons narizes, bem feitos*. De uma maneira sucinta, a maior parte dos brasileiros que se classificam como pardos usam o mesmo critério daqueles que se classificavam como mestiços nos censos antigos: são pessoas de [ascendência](#) mestiça, frutos de quinhentos anos de [miscigenação](#) entre índios, brancos e negros." [http://www.movimentoafro.amazonida.com/pardo_\(cor\).htm](http://www.movimentoafro.amazonida.com/pardo_(cor).htm). Acesso em: 15/11/2008.

³¹ Não disponibilizou os dados sobre os discentes porque não realizou a avaliação interna.

campi, 1,7% maior que sua presença na sociedade, 0,2%” (2006, p.71). Portanto, a falta de dados nos documentos dessa Instituição sobre a referida população é no mínimo curiosa.

Sobre as cotas para negros, foi no final dos anos de 1990, início dos anos 2000 que ocorreram várias discussões em toda a sociedade no estado de Mato Grosso do Sul, sobre a inserção de políticas de cotas na Universidade Estadual, segundo Bittar e Almeida foi:

[...] principalmente por pressão do movimento negro, que exigia a implantação do sistema de cotas nas universidades públicas. A conquista ocorreu somente no ano de 2003, quando o Deputado Estadual Pedro Kemp, conseguiu aprovação por unanimidade, da proposta de implantação do sistema de cotas na Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul, por meio da Lei nº 2.605/03, de 06/01/2003 (2006, p. 12).

No ano de 2003 a UEMS realizou o primeiro vestibular com sistema de cotas para negros e índios. As reservas de vagas foram aprovadas por meio das seguintes leis estaduais: Lei nº 2.589, de 26 de dezembro de 2002, dispõe sobre a reserva de vagas para indígenas, cujo percentual de 10% foi definido pelo Conselho Universitário da UEMS e através da Lei nº 2.605 de 06 de janeiro de 2003 que dispõe sobre a reserva de 20% das vagas para negros.

Em relação aos negros, (somando-se pardos e pretos, de acordo com denominação do IBGE) em Mato Grosso do Sul o total é de 51,1%, entretanto, a grande maioria da população discente da UEMS ainda é de brancos. Na tabela X, os cursos com mais concentração da população negra é o curso de Física (41,89%) e o curso de matemática (41,94%). Esses dados mostram que a universidade brasileira, pode ser às vezes, mais excludente do que a própria sociedade.

No texto “Mitos e controvérsias sobre a política de cotas para negros na educação superior”, Bittar e Almeida demonstram que:

A política de cotas para negros no Brasil tem despertado debates intensos acerca do acesso a esse nível de educação, especialmente porque esses debates, via de regra, trazem de forma implícita ou explícita, concepções de racismo e discriminação presentes na sociedade brasileira (2006, p.6).

De acordo com as autoras a luta contra a discriminação racial não é de hoje, remonta a Independência Americana de 1776 e a Revolução Francesa de 1789, surgem no bojo dos ideais de liberdade, fraternidade e igualdade. Desse período em diante foram várias as lutas, reivindicações e debates que envolveram toda a sociedade para “reparar” e inserir os negros no meio social. Entre esses movimentos destaca-se a política de cotas para negros na educação superior.

No Brasil 45% da população é negra; 63% dos brasileiros com renda mensal inferior a um salário mínimo são negros e dos 22 milhões de indigentes 69% são negros (BITTAR; ALMEIDA, 2006, p.3), e apenas 2,8% de alunos negros concluem o ensino superior (INEP, 2006). No cenário nacional os estudantes brancos totalizavam 21,9%, enquanto os negros apenas 5,7%, evidenciando que a população negra tem menos acesso à educação, principalmente à educação superior.

A Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, desde sua origem demonstrou preocupação com uma universidade voltada para as necessidades regionais. Entre as necessidades regionais foi destacado o grande número de pessoas negras e indígenas que residiam no estado e que não tinham acesso à educação superior.

Assim, a UEMS, a exemplo de outras universidades públicas estaduais³², iniciou a implantação do sistema de cotas em 2003. As exigências para os alunos se inscreverem nas cotas são:

[...] apresentar foto colorida 5x7 recente e autodeclaração de cor ou etnia na ficha de inscrição. Os fenótipos dos alunos que se declaram negros são avaliados por uma comissão instituída pela Pró-Reitoria de Ensino, composta por representantes da UEMS e do Movimento Negro. Os candidatos indígenas devem apresentar ainda uma declaração de descendência indígena e etnia, fornecida pela FUNAI em conjunto com uma Comissão Étnica, constituída em cada comunidade(Lei Estadual n°. 2.589, de 26 de dezembro de 2002).

Finalmente, é necessário que se tenha o entendimento de que somente políticas de cotas, apesar de favorecerem o acesso aos negros e indígenas à educação superior, não garantem a permanência desses alunos na universidade. Bittar e Almeida (2006) alertam para a necessidade de outras estratégias para que estes estudantes permaneçam e concluam o curso de graduação. A próxima tabela evidencia a renda média mensal das famílias e enfatiza que a grande maioria das famílias possui renda entre 3 a 6 salários mínimos.

³² Em 2001 foi aprovada a primeira lei brasileira para implantação da política de cotas para negros na educação superior; a Lei 3.708, de 09 de novembro, que determina a reserva de 40% das vagas dos cursos de graduação na Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) e na Universidade do Norte Fluminense (UNF). No ano seguinte a Universidade Estadual da Bahia (UNEB) também implantou o sistema de vagas, destinando 40% para negros (FOLHA DE SÃO PAULO, 23/5/2002 apud BITTAR; ALMEIDA, 2006, p.10)

Tabela XII – Renda familiar dos discentes dos cursos de Dourados.

CURSOS	Menos de 1 salário mínimo	3 a 6 salários mínimos	6 a 12 salários mínimos	Mais de 12 salários mínimos
Ciências Biológicas	1,98%	56,43%	29,71%	11,88%
Física	2,70%	68,33%	22,98%	
Química	2,83%	71,70%	23,58%	1,88%
Matemática	3,23%	83,87%	9,67%	3,23%
Turismo	1,90%	54,03%	34,12%	9,95%

Fonte: Relatórios de Avaliação Interna Institucional dos cursos – 2006

Esta Tabela demonstra que 83,87% dos acadêmicos do curso de Matemática têm renda mensal familiar de um a seis salários mínimos e apenas 9,67% tem renda maior de seis salários, este curso também apresenta o percentual de 3,23% das famílias com menos de um salário mínimo e o mesmo percentual com renda familiar maior de 12 salários mínimos.

O curso de Turismo apresenta o maior percentual (34,12%) de famílias com renda mensal maior de seis salários e o curso de Ciências Biológicas tem o maior percentual (11,88%) de alunos com renda familiar acima de 12 salários mínimos.

A grande maioria das famílias dos estudantes dos referidos cursos tem renda de 3 a 6 salários mínimos. Na coleção Educação Superior Brasileira 1991-2004, que analisa os dados de Mato Grosso do Sul, o rendimento médio mensal das famílias residentes em domicílios particulares do estado, verifica-se que no Mato Grosso do Sul, 45,1% dos domicílios tem rendimento (é) de até 3 salários mínimos. “[...] supondo um valor médio de R\$ 400,00 para a mensalidade de um curso superior numa IES privada, [...]” apenas a família com renda mensal superior a 10 salários mínimos poderia pagar mensalidades, sem comprometer os outros componentes do orçamento familiar (AMARAL, 2002, p.66).

Ainda segundo Amaral, o estado de Mato Grosso do Sul possuía em 2004, 32.074 famílias que poderiam pagar, e alertam que na realidade, provavelmente esses números seriam ainda menores “[...], pois eles foram obtidos considerando-se como responsável pelo pagamento um esforço de toda a família” (2002, p.67).

No estado de Mato Grosso do Sul, as vagas ofertadas nas IES em 2006, segundo o Censo do INEP/2006 foram num total de 32.766. Dessas, 26,531 (80,4%) foram ofertadas pelas IES privadas e apenas 6.235 (19%) nas IES públicas.

Ao fazer uma análise sobre a renda familiar nos domicílios do estado e observar as poucas vagas que são oferecidas pelas IES públicas, chega-se a conclusão da necessidade urgente, da abertura de mais vagas nas IES públicas para que se faça jus ao direito à educação principalmente da maioria dos jovens sul-matogrossenses, que necessitam de acesso à educação superior para melhoria das condições de vida. Como afirma Zago a “[...] expansão quantitativa do ensino superior brasileiro não beneficiou a população de baixa renda, que depende essencialmente do ensino público” (2006, p. 228).

Para Terribili Filho, (2007), as vagas ofertadas, em sua maioria pelas instituições privadas, que atualmente dominam a educação superior no país, representam 73,2% do total de matrículas, ou seja, de cada quatro estudantes da educação superior no Brasil, praticamente três estudam em instituições privadas e apenas um em instituições públicas.

Dos anos 1970 até os dias atuais as políticas mercantilistas da educação superior fortaleceram o setor privado. Mesmo com a ampliação do número de vagas, nos últimos anos, sua polarização no ensino pago não reduziu as desigualdades entre grupos sociais. Para Sampaio (2006), o estudante do ensino superior brasileiro busca principalmente no curso de graduação sua formação profissional, pois a aquisição de conhecimentos no período, o desenvolvimento de novas habilidades e a obtenção do diploma, podem propiciar ao estudante maior facilidade para sua inserção e competitividade no mercado de trabalho; o diploma é apresentado como um produto “valorizado” pela sociedade e pode inclusive ter grife. De acordo com Sampaio:

Na linguagem de mercado, o objetivo das instituições de ensino superior é persuadir os jovens a consumir determinado curso/escola que, invariavelmente se apresenta como distinto e distintivo. No caso do candidato ao ensino superior, o apelo ao acesso a um tipo de produto valorizado – o diploma – transforma-se em defesa e afirmação da personalidade e vocação individual (2006, p. 228).

Terribili Filho (2007) reforça essa crença expondo que o diploma de curso superior é entendido, na sociedade contemporânea, como um “passaporte” para uma vida melhor.

Quanto ao item trabalho, constatou-se que em 2006, uma grande parcela dos acadêmicos da UEMS exercia algum tipo de atividade remunerada, portanto se enquadra na categoria estudante-trabalhador.

Tabela XIII- Discentes distribuídos por exercício de atividade remunerada

Cursos	Não exercem nenhum tipo atividade remunerada.	Trabalham até 40 ou mais h/s	Trabalham até 20 h e menos de 40 h/s.	Trabalham até 20 h/s	Trabalham esporadicamente
Ciências Biológicas	60,40%	18,81%	9,90%	6,93%	3,96%
Licenciatura Física	55,41%	16,22%	13,51%	6,76%	8,11%
Licenciatura Química	57,55%	14,15%	5,66%	12,26%	10,38%
Licenc. Matemática	29,03%	43,55%	17,74%	6,45%	3,23%
Turismo	54,50%	23,70%	11,85%	2,37%	7,58%
Sistema Informação ¹					

Fonte: Relatórios de Avaliação Interna Institucional dos cursos da UEMS – 2006

Na Tabela XIII verifica-se que é no curso de Ciências Biológicas que está concentrada a grande maioria dos alunos (60,40%) que não exercem nenhum tipo de atividade remunerada. A maior parte dos acadêmicos do curso de Matemática exerce algum tipo de atividade remunerada, portanto são estudantes-trabalhadores, apenas (29,03%) são apenas estudantes. Nos cursos de Química, Física, e Turismo, também prevalece os estudantes que não exercem nenhum tipo de atividade remunerada, mas como esses cursos são oferecidos em períodos diurno e noturno, possuem o mesmo Projeto Pedagógico e a avaliação interna foi realizada com os alunos dos dois períodos, não há como fazer uma análise mais detalhada.

Terribili Filho (2007), na sua tese intitulada “Educação Superior no período noturno: impacto do entorno educacional no cotidiano do estudante” explica que apesar de não haver estatísticas oficiais acerca da caracterização do estudante do ensino superior noturno, a observação prática demonstra que a maioria é formada por estudantes trabalhadores. Cita também, dados do ENADE - Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes - de 2006 que constata que 73,2% dos estudantes trabalham e, portanto, já estão inseridos no mercado de trabalho. Apesar de tal pesquisa ter considerado estudantes do período diurno e noturno, Terribili Filho explicita que “[...] pela observação prática, sabe-se que a maior concentração de estudantes-trabalhadores é no período noturno” (2007, p.62).

O autor verifica que o resultado dos últimos sete censos anuais confirma que há um predomínio das matrículas no período noturno com 60,1 %³³. Destaca que tanto o período

³³ Para dados mais detalhados consultar a tese de doutorado de TERRIBILI FILHO, Armando. Educação Superior no período noturno: impacto do entorno educacional no cotidiano do estudante. Marília: UNESP/FFC, 2007.

noturno como o diurno cresce constantemente, mas a taxa média de crescimento no período noturno é de 12,5% contra 9,2% do período diurno (2007, p. 38)

Outra discussão pertinente é sobre a distribuição de oferta de vagas por área de conhecimento. Terribili Filho (2007, p. 53) demonstra que “[...] a oferta de vagas no período noturno na área de Ciências Biológicas atinge apenas 19,1%, enquanto que na área de Ciências Humanas, 48,3%”. Na UEMS, por exemplo, dos 45 cursos oferecidos em 2006, é comum encontrar alunos nos cursos de licenciatura de Ciências Biológicas, Física e Química que não tem nenhum interesse em se tornar professor. O autor alerta que esse desequilíbrio na oferta de vagas por área de conhecimento para o turno noturno, pode fazer com que o jovem que necessita estudar neste período, “[...] ‘migre’ de área de seu maior interesse e vocação para outra, em função de baixa disponibilidade de vagas, ou mesmo pela inexistência de determinados cursos no período noturno” (2007, p. 54).

Isto também os leva a escolher cursos menos concorridos que proporcionam mais oportunidade de aprovação tendo em vista que a educação superior representa para esses estudantes um investimento para ampliar suas chances no mercado de trabalho cada vez mais competitivo. Para Zago: “A origem social exerce forte influência no acesso às carreiras mais prestigiosas, pois a ela estão associados os antecedentes escolares e outros ‘*tickets* de entrada” (2006, p. 232). A autora reforça ainda a importância da permanência na educação superior. “Se o ingresso no ensino superior representa para esse grupo de estudantes ‘uma vitória’, a outra será certamente garantir sua permanência até a finalização do curso” (2006, p. 233).

Ao analisar o número de estudantes contemplados com bolsas para custeio de despesas pessoais, pela universidade, verifica-se que a grande maioria não possui nenhum tipo de custeio. As bolsas disponibilizadas pela referida universidade para os discentes são bolsa indígena³⁴; Bolsa alimentação³⁵; Bolsa permanência³⁶.

³⁴ O Programa Bolsa Universitária para alunos indígenas da UEMS tem por objetivo “criar oportunidades para alunos indígenas da UEMS melhorarem a formação profissional, aplicar os conhecimentos adquiridos em sala de aula e contribuir para o reflexo do processo educativo no fortalecimento das culturas e comunidades indígenas de Mato Grosso do Sul, mediante estágio remunerado” (Decreto nº 6.485, de 13 de maio de 2005. <http://aacpdappls.net.ms.gov.br/appls/legislacao/secoge/vovato.nsf>. acesso em: 23/06/2008).

³⁵ O auxílio alimentação – PAE/UEMS “propicia o suporte financeiro destinado a suprir as necessidades alimentares de alunos de comprovada carência socioeconômica que residem fora do domicílio de seus tutores ou equivalentes para estudar, devendo para tanto, desenvolver um Plano de Atividades Acadêmicas ou Administrativas proposto pelo Órgão ou Curso/UEMS, preferencialmente na área de sua formação”. (RESOLUÇÃO COUNE-UEMS nº 288, de 9 de novembro de 2005 www.uems.br/proec/dcac/arquivos/doc/resolucao_222.doc acesso em: 23/06/2008).

Tabela XIV – Discentes com bolsas para custeio de despesas pessoais.

Cursos	Não recebo	Bolsa Indígena	Bolsa alimentação	Bolsa permanência
Ciências Biológicas	95,05%	2,97%	0,99%	0,99%
Física	95,95%	1,35%	-	2,70%
Química	94,34%	0,94%	3,77%	0,94%
Matemática	96,77%	1,61%	-	1,61%
Turismo	95,73%	2,37%	1,42%	0,47%

Fonte: Relatórios de Avaliação Interna Institucional dos cursos – 2006

Pela Tabela XIV constata-se que mais de 95% dos discentes dos cursos analisados não recebem nenhum tipo de bolsa para custeio de despesas pessoais. O curso de Matemática tem a grande maioria dos estudantes com menor renda familiar e é também o curso com menos bolsa, apenas 2,37% recebem a Bolsa Indígena, nenhum recebe Bolsa Alimentação e apenas 1,61% recebem Bolsa Permanência. O curso de Física também não tem nenhum discente que receba a Bolsa Alimentação. O curso de Química é o que dispõe de maior porcentagem de Bolsa Alimentação (3,77%) e o curso de Ciências Biológicas é o que dispõe de maior porcentagem de Bolsa Indígena (2,97%) seguido do curso de Turismo (2,37%).

Esses dados indicam a necessidade de políticas de incentivo e permanência dos acadêmicos nos cursos, uma vez que foi comprovado que a grande maioria dos discentes possui renda entre um e seis salários mínimos, assim como também é necessário um olhar mais atento aos estudantes-trabalhadores dos cursos noturnos.

As políticas educacionais formuladas na gestão dos governos neoliberais enfatizam a necessidade de ampliar o acesso dos estudantes sem mencionar as condições para a sua permanência e conclusão dos cursos em que estão matriculados.

Para Bittar, Almeida e Veloso as categorias “acesso e inclusão” nas políticas educacionais, têm caráter ambíguo:

[...], pois ao mesmo tempo em que são preconizadas pelas políticas educacionais e pelos organismos internacionais, significa também uma conquista dos movimentos sociais, ou seja, é uma solicitação presente nas lutas desses movimentos que lutam pela garantia de direitos, em uma sociedade profundamente desigual (2008, p.13).

³⁶ Bolsa Permanência – PAE/UEMS propicia o suporte financeiro destinado a alunos de comprovada carência socioeconômica com risco de evadir-se do curso por abandono ou trancamento de matrícula, devendo para tanto desenvolver um Plano de Atividades Administrativas ou Acadêmicas proposto pelo Órgão ou Curso/ UEMS referencialmente na área de formação (RESOLUÇÃO COUNI/UEMS N° 222, de 29 de novembro de 2002 (www.uems.br/proec/dcac/arquivos/doc/resolucao_222.doc) acesso: 23/06/2008.

Ainda para essas autoras, a inclusão na educação superior é compreendida por essas mesmas políticas, apenas como possibilidade de acesso a um curso de graduação.

Zago (2006) confirma que a expansão da educação superior no Brasil não beneficiou a população de baixa renda. As atuais políticas mercantilistas fortaleceram o setor privado, que detêm o maior número de cursos no período noturno, como foi demonstrado anteriormente neste trabalho. Esta autora cita ainda um estudo recente do observatório universitário da Universidade Cândido Mendes revelando que 25% dos alunos universitários são tão carentes que não têm condições de entrar no ensino superior, mesmo se ele for gratuito. Esses estudantes para serem incluídos no sistema de educação superior, dependerão bem mais do que a gratuidade. Necessitam de bolsas de estudos, bolsas de extensão, de restaurantes universitários, de moradias estudantis, entre outras (2006, p.09). Enfim necessitam de elementos que tornem viável a sua permanência no campus.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa procurou-se analisar as características do ensino noturno na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul e sua relação com as políticas públicas de educação superior no Brasil.

Com relação ao primeiro objetivo específico, que consistiu em investigar como o ensino noturno está incorporado nas políticas de educação superior, após os anos 1990, pode-se concluir que: as políticas sociais e principalmente as educacionais, preconizadas pelas políticas públicas, após a década de 1990, sofreram grandes transformações e as orientações dos organismos internacionais configuraram-se como importantes interlocutores multilaterais da agenda brasileira. Em decorrência, as políticas educacionais foram orientadas, principalmente por meio das propostas do Banco Mundial centradas na visão unilateral de custos e benefícios, e apesar de enfatizarem a necessidade de se ampliar o acesso aos estudantes em todos os níveis escolares não mencionam o papel do Estado. Portanto, o Estado e, conseqüentemente, as políticas educacionais, prioriza o ensino fundamental, ou seja, os estudantes de 6 a 14 anos, relegando grande parte do ensino médio e principalmente a educação superior ao setor privado;

- As políticas neoliberais têm como objetivo a administração mais racional dos recursos e a utilização da capacidade ociosa visando a expandir os cursos noturnos e aumentar as matrículas sem despesas adicionais. Deste modo, apesar de essas políticas demonstrarem a necessidade de ampliar as vagas da graduação, principalmente no turno noturno, já que um grande contingente de jovens se encontra excluído dos bancos universitários, não garantem o acesso e também não mencionam a necessidade de programas de permanência dos estudantes. Na realidade não se configuram como garantia de acesso e permanência aos estudantes trabalhadores, pois

a educação superior continua sendo elitista, já que o Estado não assumiu satisfatoriamente sua função no sentido de garantir a oferta de educação pública, gratuita e de qualidade a todos que almejam uma vaga nos cursos de educação superior. Quem assume essa responsabilidade são as instituições privadas, com fins lucrativos, que aumentaram significativamente seus cursos noturnos e conquistaram um grande contingente de alunos-trabalhadores, que precisam do certificado para continuar e/ou melhorar sua profissão, conquistando melhores postos no mercado de trabalho;

- A “modernização” implícita na LDB/ 1996 está presente na flexibilização, na heterogeneidade, e na diversificação da educação superior, e que apesar de o número de IES ter crescido muito, esse crescimento ocorreu quase exclusivamente no ensino superior privado, não favorecendo o acesso à educação superior pública aos grupos de renda mais baixa;
- As leis, apesar de mostrarem preocupação com a garantia da oferta dos cursos noturnos, não mencionam programas de acesso e muito menos de permanência dos estudantes nesses cursos.

Com relação ao segundo objetivo, que consistiu em verificar se a UEMS desenvolve as mesmas políticas das universidades estaduais da região Centro-Oeste; pode-se concluir que:

- A trajetória dessas instituições de ensino superior, pública e estadual está inserida num contexto histórico, político social e econômico. O surgimento das Universidades Estaduais resultou, em parte, pela indiferença do governo federal para com esse nível de ensino, fazendo com que os governos estaduais tomassem para si a responsabilidade da educação superior, principalmente após a década de 1980, período em que as políticas neoliberais se instalaram com mais ênfase no Brasil;
- Há uma grande heterogeneidade entre as universidades estaduais, pois ao lado de universidades de grande porte, que desenvolvem pesquisas de ponta, encontram-se universidades estaduais criadas recentemente, que oferecem, via de regra, apenas atividades de ensino, e quase nada de pesquisa pós-graduação;
- As universidades estaduais se encontram fora da alçada do MEC. São financiadas e supervisionadas pelas políticas estaduais de cada estado, muitas são ignoradas pelos órgãos federais, mas ao mesmo tempo, são avaliadas pelo MEC da mesma forma que

as outras IES, o que traz algumas dificuldades, já que o orçamento nem sempre é suficiente;

- Uma das particularidades das universidades estaduais do Centro-Oeste é que as três tiveram como propósito expandir-se para as localidades mais distantes dos grandes centros, permitindo assim, o acesso à educação superior para as populações até então excluídas desse nível de ensino, com a finalidade de contribuir para o desenvolvimento de comunidades à margem dos processos de modernização, por meio do modelo *multicampi*;
- O entendimento de *multicampi* para as três universidades estaduais do Centro-Oeste é de uma modalidade de ensino superior distribuída em vários espaços geográficos; que procura atender aos interesses das regiões em que atua, faltando, talvez o entendimento de que universidade *multicampi* para ser verdadeiramente universidade, necessita do diálogo entre campos temáticos diversos e entre os sujeitos que a vivenciam;
- O modelo de universidade *multicampi* pode tanto trazer vantagens como desvantagens: o processo de interiorização, ao mesmo tempo em que promove o ingresso à educação superior para populações que dificilmente teriam acesso a esse nível de ensino, traz em seu bojo problemas referentes à construção da identidade no cumprimento de sua missão, por conta da dispersão geográfica de unidades institucionais, dificuldades de natureza administrativa e de gestão acadêmica;
- Nos documentos institucionais das três universidades estaduais do Centro-Oeste, observou-se que a posição das universidades frente à sua missão, concepção de ensino e natureza jurídica, é de priorizar sua função social e a formação do profissional qualificado para atender ao mercado de trabalho;
- Sobre o ensino noturno foi possível observar que nenhuma das universidades estaduais do Centro-Oeste incluiu em seus regimentos e estatutos a preocupação com o estudante-trabalhador do período noturno, apesar de todas elas disponibilizarem muito mais vagas para o turno noturno do que para o diurno;
- Para que estas universidades cumpram o papel social, por meio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, são necessárias políticas que as fortaleçam do ponto de vista de sua autonomia e do financiamento público.

O terceiro objetivo específico desta pesquisa procurou investigar as características dos cursos noturnos oferecidos pela UEMS. Os dados evidenciaram que:

- O programa, a legislação, os critérios e as disciplinas constantes na organização pedagógica dos cursos noturnos são os mesmos dos cursos regulares diurnos, sendo, portanto, desprovidos de instalações, programações e organização próprias;
- Por meio da análise de dados como renda familiar e remuneração, notou-se a necessidade da existência de políticas de incentivo e permanência dos acadêmicos nos cursos noturnos da UEMS. A grande maioria dos discentes tem renda entre um e seis salários mínimos, assim como também é necessário um olhar mais atento aos estudantes-trabalhadores dos cursos noturnos;
- Ao analisar o recebimento de bolsa dos discentes dos cursos, mais de 95% dos discentes dos cursos analisados não recebem nenhum tipo de bolsa para custeio de despesas pessoais. Apesar de o período noturno ser enfatizado nos programas de governo, como um meio de ampliar as vagas e as possibilidades de acesso à educação superior, estes programas são omissos quando se trata da permanência, e isso pode ser percebido pelo pequeno número de bolsas destinadas aos estudantes da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul;
- A implantação de um programa de “bolsa-permanência” é prioridade para se garantir a democratização na educação superior. No entanto, o programa de bolsa-permanência oferecido pela UEMS é uma iniciativa tímida e limitada que necessita de mais financiamento e que não deve ser negligenciada. É necessária a multiplicação urgente dessas ações;
- Apesar de a educação estar preconizada em vários documentos como direito de todos, é necessário que as políticas públicas educacionais se voltem para a realidade dos estudantes-trabalhadores. Uma sugestão para se alcançar esse grau de melhoria é que as políticas educacionais estipulem índices de ofertas de vagas por área e cursos, para o período noturno, a fim de se evitar medidas de compensação para se atingir aos objetivos governamentais exclusivamente numéricos.

Enfim, a reflexão que se faz inicialmente é que a UEMS, assim como as outras Universidades Estaduais do Centro-Oeste apresentam em seus documentos institucionais a preocupação com a expansão e com a interiorização da educação superior. Além disso, cumprem seu papel ao oferecer acesso aos jovens que se encontram excluído dos bancos universitários, por meio dos cursos noturnos, na perspectiva do crescimento quantitativo de acesso. Porém, seguem as tendências e as orientações dos organismos internacionais que

entendem os países em desenvolvimento como produtores de mão de obra específica para determinadas demandas do mercado.

Este trabalho aponta também para a necessidade de pesquisas mais consubstanciadas em relação ao acesso e à escolha dos cursos noturnos pelos estudantes. Uma das questões que deve passar por um processo de investigação, consiste em compreender por que a maior oferta de vagas, principalmente no período noturno, ocorre nas áreas de conhecimento socialmente menos valorizadas e ou cursos considerados de baixo prestígio. Também é necessário refletir que os estudantes, quando escolhem uma carreira, na maioria das vezes, pouco tem a ver com 'vocações' e preferências e muito mais com condições pessoais e sociais que condicionam esta escolha. Além disso, não basta a gratuidade da mensalidade, para uma grande percentagem de jovens com renda muito baixa, mesmo nas universidades públicas, portanto gratuitas, são necessárias bolsas para custear as despesas pessoais.

Enfim é preciso apreender que a educação é direito de todos; o acesso e a permanência, principalmente de estudantes trabalhadores na educação superior, é dever político e ação imprescindível para que esse grupo de pessoas possa colaborar e participar ativamente da construção de uma sociedade cada vez melhor, na qual o respeito aos direitos dos seres humanos seja condição principal para todos. As universidades estaduais são peça-chave para o desenvolvimento e a modernização desta sociedade, bem como um fator relevante na melhoria dos ensinos fundamental e médio do sistema educacional do país.

Os dados aqui apresentados indicaram que após os anos de 1990 houve um aumento quantitativo de instituições, matrículas e cursos na educação superior brasileira produzindo um complexo e diversificado sistema de instituições. Com formatos institucionais, vocações e práticas acadêmicas bastante diferenciadas.

As universidades estaduais se constituíram um segmento bastante específico no conjunto da educação superior do país e apesar de uma parte expressiva de tais instituições sejam de criação recente, com pouca tradição na constituição de um poder acadêmico interno, é necessário criar mecanismos efetivos que preservem a liberdade acadêmica dessas instituições. A autonomia das universidades estaduais no campo do poder político representa uma condição necessária para o seu fortalecimento institucional e para atender a demanda de um público diferenciado socialmente.

REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, A. J. & GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais**. São Paulo: Pioneira, 2004.

AMARAL, Maria Odete. **A Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul: a criação, a implantação e a aventura do início da caminhada. 1979-1998**. São Carlos, 2002 (Dissertação de Mestrado)

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômacos**. 3ª ed. Brasília: ed. Universidade de Brasília, 1999.

BARREIRO, Iraide Marques de Freitas; TERRIBILI FILHO, Armando. Educação Superior no período noturno no Brasil: políticas, intenções e omissões. **Ensaio: aval, Pol, públic.Educa**. Rio de Janeiro, v.15, nº 54, p 81-102, jan/mar. 2007.

BITTAR, Mariluce; ALMEIDA, Carina Elisabeth Maciel de. PISTORI, Milena Inês Sivieri. Reforma universitária, autonomia e acesso – um estudo da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. **UNIrevista** - Vol. 1, nº 2: abril, 2006.

BITTAR, Mariluce; SILVA, Maria da Graça Martins da; VELOSO, Teresa Christina M. Aguiar. Processo de interiorização da educação superior na região Centro-Oeste: particularidades dos estados de Mato Grosso e Mato Grosso do Sul. **Série-Estudo** – Periódico do mestrado em educação do UCDB. Campo Grande-MS, N.16, P.147-164, JUL/DEZ. 2003.

BITTAR, Mariluce; ALMEIDA, Carina E. Maciel de; VELOSO, Teresa Christina M. Aguiar. Ensino noturno nas políticas de educação superior: estratégia de acesso para o estudante-trabalhador. In: CLAUS, Vera Lucia Jacob; SILVA JR, João dos Reis (Orgs.). **Educação Superior no Brasil e diversidade regional**. Belém: EDUFPA, 2008.

BITTAR, Mariluce; ALMEIDA, Carina E. Maciel de. **Mitos e controvérsias sobre a política de cotas para negros na educação superior**. GT : Políticas de Educação Superior/nº 11, 29ª reunião, 2006. <http://189.1.169.50/reunioes/26/tpgt11.htm>. acesso em: 12/05/2008.

BITTAR, Mariluce. **Universidade comunitária: uma identidade em construção**. Tese de doutorado.São Carlos,1999.

BITTAR, Mariluce; ALMEIDA, Carina Elisabeth Maciel de; VELOSO, Tereza Christina Martins Aguiar. Ensino noturno e expansão do acesso de estudantes-trabalhadores à educação superior. In: BITTAR, Mariluce; OLIVEIRA, João Ferreira de; MOROSINI, Marília (Orgs.). **Educação Superior no Brasil: 10 anos Pós-LDB**. Brasília: Inep, 2008.

BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de política**. Brasília: UNB, 2007.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/96. In: **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, nº 248, de 23 de dezembro de 1996.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa**: promulgada em 08/10/1988. Brasília, D.º U, 5/10/88.

Cad. ANDES, n. 25, Brasília, Agos.2007, p. 1-41

Cadernos MARE da reforma do Estado – no 1 – Brasília/DF, 1997, p.18.

CARNOY, Martin. **Educação, economia e Estado**: base e superestrutura: relações e mediações. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1984.

CARVALHO, Célia Pezzolo de. **Ensino noturno**: realidade e ilusão. SP: Cortez, 1993. (Coleção polêmicas do nosso tempo; V.12).

CARVALHO, Cristina Helena Almeida de. **Agenda neoliberal e a política pública para o ensino superior nos anos 90** - IE/UNICAMP. GT: Política de Educação Superior. www.anped.org.br/reunioes/27/gt11/t114.pdf. acesso em: 23/06/2008.

CAVALCANTE, Joseneide Franklin. **Educação superior**: conceitos, definições e classificações. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000.

CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE O ENSINO SUPERIOR, 1998, Paris. **Tendências da Educação Superior para o Século XXI**. GONÇALVES, Maria Beatriz de Oliveira (trad.) 2.ed. Brasília: UNESCO/CRUB, 1999.

CORAGGIO, J. L. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? In: HADDAD, S; TOMMASI, L. de; WARD, M. J. **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996.

CUNHA, Luiz Antônio. O ensino superior no octênio FHC. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 24, n. 82, p. 37-61, abril 2003 Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 20/11/2007.

DRAIBE, Sônia M. **As políticas sociais e o neoliberalismo**: reflexões suscitadas pelas experiências latino-americanas. São Paulo: Linhas Gerais, 1995.)

DIDONET, Vital. **Plano Nacional de Educação**. 3ª ed. Brasília: Líber Livro, 2006.

DOURADO, Luiz Fernandes. Reforma do Estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90. **Educ. Soc.** Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 234-252 Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> acesso: 10/12/2007.

DOURADO, Luiz Fernandes; CATANI, Afrânio Mendes. (Orgs.) **Universidade pública: políticas e identidade institucional**. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. **Universidade e poder**. Rio de Janeiro: Achiamé, 1980.

FERNANDES, Maria Alice de Melo. **Desafio da construção da escrita e a prática da escola**: um estudo sobre a organização textual dos alunos ingressantes no ensino superior. 1998. Dissertação (mestrado em educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande.

FERNANDES, Eloísa Bottencourt. **Expansão Universitária em Mato Grosso do Sul – 1979-2001**, 2003. Dissertação (mestrado em educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande.

FIALHO, Nadia Hage. **Universidade multicampi**. Brasília: Autores Associados, Plano Editora, 2005.

FIALHO, Nadia Hage. Universidades estaduais da Bahia. Caderno de Pesquisa **Esse in Curso**. Universidade do Estado da Bahia/ Departamento de Educação/Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEduc, v2 , n. 2 (jun. 2004)– Salvador, 2006.

FORACHI, Marialice M. **O estudante e a transformação da sociedade brasileira**. São Paulo: nacional, 1965.

FRANCO, M.E.D.P. Políticas Públicas e educação superior in: : MOROSINI, M.C. **Enciclopédia de pedagogia universitária**: glossário vol.2. Brasília: Inep, 2006.

FRANTZ, Walter. O processo de construção de um novo modelo de universidade: a universidade comunitária. **Modelos Institucionais de Educação Superior**: Brasília, 13 e 14 de outubro de 2005 / Organização: Dilvo Ristoff e Palmira Sevegnani. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. 327 p. – (Coleção Educação Superior em Debate; v. 7) p. 119-195

FRIGOTTO, G. Estruturas e sujeitos e os fundamentos da relação trabalho e educação. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L.; (orgs.) **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2004.

FURLANI, Lúcia M. Teixeira. **A claridade da noite**: os alunos do ensino superior noturno. São Paulo: Cortez, 1998.

GENTILI P. Três teses sobre a relação trabalho e educação em tempos neoliberais. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L.; (orgs.) **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2004.

GHIRALDELLI Jr. Paulo. **História da Educação**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

HOLANDA, Lourival Júnior Alves de. **O PNE e as políticas educacionais no debate atual**. Inter-Ação: **Rev. Fac. Educ.** UFG, 30 (1): 57-74, jan./jun. 2005.

INEP – Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Encontro técnico discute financiamento da educação no Brasil. **INFORMATIVO** nº 118. Dez. 2005. <http://www.inep.gov.br/informativo/pdf/informativo118.pdf>. Acesso em 18 de fevereiro de 2008.

LATERZA, Betânia. **Ensino noturno**: a travessia para a esperança. São Paulo: Global, 1994.

LAUXEN, S.L. Gestão e modelos de universidades – novas modalidades e formatos. In: MOROSINI, M.C. **Enciclopédia de pedagogia universitária**: glossário vol.2. Brasília: Inep, 2006.

LE GOFF, Jacques. **Documento/Monumento**. 4ª ed. Campinas: Unicamp, 1996 http://www.upf.br/ahr/index.php?option=com_content&task=view&id=36&Itemid=43. acesso: 06/02/2009.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza D.A de. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARQUES, Carlos Alberto; PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. Fóruns das Licenciaturas em Universidades Brasileiras: construindo alternativas para a formação inicial de professores. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, nº 78, abril, 2002.

MARTINS, Carlos Benedito. Uma reforma necessária. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 1001-1020, out. 2006. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> acessado em: 14/02/2008.

MARTINS, Carlos Benedito. O ensino superior brasileiro nos anos 90. **São Paulo Perspec.** vol.14, no.1, SãoPaulo, Jan./Mar. 2000.<<<http://www.scielo.br/scielo>>>acessado em: 21/01/2007.

MARTINS, Cléria. **O que é política educacional**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

MOROSINI, M.C.; BITTAR, M. Políticas Públicas e educação superior In: MOROSINI, M.C. **Enciclopédia de pedagogia universitária**: glossário vol.2. Brasília: Inep, 2006.

NOSELA, Paollo. **Gramsci e o ensino noturno** <<http://www.acesa.com/gramsci/>. Acessado em 12/11/2007.

OLIVEIRA, João Ferreira de; DOURADO, Luiz Fernandes; AMARAL, Nelson Cardoso. Desafios e perspectivas de uma política para as instituições Federais Ensino Superior (IFES). In: OLIVEIRA, João Ferreira de. (et.al). **Políticas de acesso e expansão da educação superior**: concepções e desafios. Brasília: Instituto Nacional de Estudo e pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. disponível em: <http://www.inep.gov.br/publicações>. acesso em: 03/11/2007.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. **O direito à Educação na Constituição Federal de 1988 e seu restabelecimento pelo sistema de justiça**. *Revista Brasileira de Educação*, mai/jun/jul/ago. 1999, nº 11.

PACHECO, Eliezer; RISTOFF, Dilvo I. **Educação superior**: democratizando o acesso. Brasília: Inep, 2004. www.inep.gov.br/publicacoes. acesso em 13/12/2007.

PEIXOTO, M. C. L. ; BRAGA, M. M. ; DINIZ, L. F. ; BOGUTCHI, T. F. . A evasão no ensino superior noturno: o caso do curso de Química da UFMG. **Avaliação/RAIES**, São Paulo, v. 7, n. 1, p. 49-72, 2002.

PINTO, José Marcelino de Rezende. O acesso à educação superior no Brasil **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 25, n. 88, p. 727-756, Especial - Out. 2004 Disponível em <<<http://www.cedes.unicamp.br>>>. Acesso em: 18/11/2007.

PISTORI, Milena Inês Sivieri. **Políticas de Educação Superior no Brasil**: expansão e interiorização dos cursos de Direito. Campo Grande: UCDB, 2005.

PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO-PNE. **Legislação** Apresentação DIDONET, Vital. Brasília: Plano, 2000.

QUEIROZ, Delcele Mascarenhas. **O negro e a Universidade brasileira**. Disponível em: <http://www.historia-actual.com/HAO/volume1/Issue3/esp/v1i3c8.pdf>. acesso em: 03 dez. 2008.

RISTOFF, Dilvo; GIOLO, Jaime (Orgs.). **Educação Superior Brasileira**. Brasília; Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

RISTOFF, Dilvo. Educação superior no Brasil – 10 anos pós-LDB: da expansão à democratização. In: BITTAR; Mariluce. OLIVEIRA; João Ferreira de. MOROSINI, Marília (Orgs.). **Educação superior no Brasil :10 anos Pós-LDB**. Brasília: INEP. 2008.

RODRIGUEZ, Margarita Victoria. A pesquisa documental e o estudo histórico de políticas educacionais. **O Guardador de inutensílios**, Campo Grande, Cadernos de cultura v. 7, p. 17-30, 2004.

SALOMÉ, Josélia Schwanka. **O Ensino Superior Noturno frente a era do Conhecimento**, 2000, Dissertação (mestrado em educação) – Universidade Federal de Santa Catarina.

SAMPAIO, Helena, BALBACHESKY, Elisabeth, PEÑALOZA, Verônica. **Universidades estaduais no Brasil: características institucionais**. São Paulo: NUPES/USP, 1998.

SANFELICE, José Luís. Estado e Política Educacional. LOMBARDI, José Claudinei (Org.). **Temas de pesquisa em educação**. Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR; Caçador, SC, UNC, 2003.

SAVIANI, Dermeval. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. **Educ. Soc.** v.28 n.100 Campinas out. 2007.

SCHWARTZMAN, Simon. Educação: a nova geração de reformas. In: GIAMBIAGI, Fábio; REIS, José Guilherme e URANI, André (orgs.). **Reformas no Brasil. Balanço e agenda**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2004.

SGUISSARDI, Valdemar. **A Universidade Neoprofissional, Heterônoma E Competitiva**. UNIMEP, 2000. <http://www.lpp-uerj.net/olped/documentos/0470.pdf>. acessado em 18/10/2007.

SGUISSARDI, Valdemar. Universidade no Brasil: dos modelos clássicos aos modelos de ocasião? In: RISTOFF, Dilvo; SEVEGNANI, Palmira (Orgs.). **Modelos Institucionais de Educação Superior**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006, 327p. (Coleção Educação Superior em Debate, v.7)

SILVA, Ademir Alves. Política social e política econômica. **Serviço Social & sociedade**. trocando em miúdos. nº 55. ano XVII, novembro 1997.

SINGER, Paul **A universidade no olho do furacão** Estud. av. vol.15 no.42 São Paulo May/Aug. 2001 http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-40142001000200016&script=sci_arttext.) acessado em: 20 de janeiro de 2008.

TEIXEIRA, Anísio. Reforma universitária na década de 60. In: _____. (1988). **Educação e Universidade**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, p. 161-187.

TERRIBILI FILHO, Armando; QUAGLIO, Paschoal. **O cenário urbano para o estudante do ensino superior noturno na cidade de São Paulo: triste realidade ou palco de heróis?** 2002, Spectrum. <http://www.ipv.pt/millennium/millennium31/5>. Acesso em: 02/11/2007.

TERRIBILI FILHO, Armando; RAPHAEL, Hélia Sônia. O ensino superior vai além da educação. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.15, n.54, p. 81-102, jan./mar. 2007. <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v15n54/a06v1554.pdf>. acesso em 05/11/2007.

TERRIBILI FILHO, Armando. Ensino superior noturno no Brasil: estudar para trabalhar ou trabalhar para estudar? **Odiseo, revista electronica de pedagogia**, México. Año 4, núm. 7. Julio-diciembre 2006. <http://www.odiseo.com.mx/2006/07/terribili-ensino.htm>. acesso em 02/11/2007.

TERRIBILI FILHO, Armando. **Educação superior no período noturno: impacto do entorno educacional no cotidiano do estudante**. Marília, 2007 (Tese de doutorado UNESP) <http://dited.bn.pt/31614/2601/3148.pdf>. Acesso em 09/07/2008.

VIEIRA, Sofia Lerche. **Política Educacional em tempos de transição (1985-1995)**. Brasília: Plano, 2000.

XAVIER, Edson Luiz. **Ensino Superior e Mercado de Trabalho**, 1999. Dissertação (mestrado em educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande.

ZAGO, Nair. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. **Revista Brasileira de Educação**, v.11, n.32, Rio de Janeiro, maio/ago, 2006.

LEGISLAÇÃO E DOCUMENTOS.

UEMS. **Estatuto da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul**. Disponível em: <http://www.uems.br/internet/soc/estatuto/uems>. acesso em: 08/12/2007.

UEMS. **Relatório do 1º ciclo de Avaliação Institucional Interna**. Dourados, 2006. www.uems.br/internet/soc/avaliacao/uems. acesso em: 08/12/2007.

UEMS. **Plano de Desenvolvimento Institucional – 2002-2007**, Dourados. Setembro, 2007.

UEMS. **Projeto Pedagógico Ciências Biológicas**, Dourados, Dezembro, 2004.

UEMS. **Relatório de Avaliação Institucional Interna Unidade de Dourados/Curso Ciências Biológica**, 2007. 34p.

UEMS. **Projeto Pedagógico do Curso de Física-Licenciatura**, Dourados, 2005.

UEMS. **Relatório de Avaliação Institucional Interna Unidade de Dourados/Curso Física**, Dourados 2007.

UEMS. **Projeto Pedagógico do Curso de Graduação de Licenciatura em Química**, Dourados, 2004.

UEMS. Relatório de Avaliação Institucional Interna-Unidade Universitária de Dourados/ Curso de Química, Dourados, 2007.

UEMS. Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura Plena em Matemática, Dourados, 2005.

UEMS. Relatório de Avaliação Institucional Interna Unidade Universitária de Dourados Curso de Matemática, Dourados, 2007.

UEMS. Projeto Pedagógico do Curso de Turismo – ênfase em Ambientes Naturais, Dourados, 2006.

UEMS. Relatório de Avaliação Institucional Interna Unidade Universitária de Dourados/ curso de Turismo, Dourados, 2007.

UEMS. Projeto Pedagógico do Curso de Sistemas de Informação, Bacharelado, Dourados, 2006.

UNEMAT. Estatuto da Universidade Estadual de Mato Grosso. Disponível em: www.unemat.br/internet/soc/estatuto/unemat. Acesso em: 08/12/2007.

UEG. Estatuto da Universidade Estadual de Goiás. Disponível em: www.ueg.br/internet/soc/estatuto/ueg. Acesso em: 08/12/2007.

UEMS. Estatuto da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. Disponível em: www.uems.br/internet/soc/estatuto/uems. Acesso em: 08/12/2007.

